



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
MESTRADO

ADRIANO RAMOS DE SOUZA

ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE

VITÓRIA  
2019



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

---

ADRIANO RAMOS DE SOUZA

## ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, sob orientação do Professor Dr. Erineu Foerste.

VITÓRIA  
2019



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFES**

**ADRIANO RAMOS DE SOUZA**

**ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019.

**COMISSÃO ORGANIZADORA:**

---

Professor Doutor Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Bernhard Fichtner  
Universitat-Siegen/Alemanhã

---

Professora Doutora Gerda Margit Schutz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professor Doutor José Walter Nunes  
Universidade de Brasília

---

Professora Doutora Letícia Queiroz de Carvalho  
Instituto Federal do Espírito Santo

---

Professor Doutor Rogério Omar Caliari  
Instituto Federal do Espírito Santo

## **A DOCE FORÇA DA SOLIDARIEDADE**

*Solidariedade é definida como: “sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses de um grupo social, de uma nação ou humanidade”.*

*A palavra força, que tem origem no latim fortia, é a capacidade de cumprir uma determinada tarefa...*

*Doce é o que é meigo, suave, afetuoso, encantador...*

*Assim é o nosso doce Rio Doce... Meigo, determinado e vital!*

*Demonstrando sua força ao rasgar a terra seca em encontro ao infinito mar, dando vida ao passar, criando culturas ao caminhar, socializando riqueza ao marchar, dividindo espaços no seu limiar...*

*Tomemos o velho Doce como exemplo de persistência, tolerância e determinação...*

*Sejamos fortes em superar o desastre que cursa o leito do nosso Doce!*

*Determinados em promover mudanças, exigir respostas e soluções definitivas e não paliativas...*

*Solidários para com o outro em benefício da nação e não por ação.*

*A tragédia de Mariana traz holofotes a calha, tão assoreada e negligenciada, do rio que nos dá vida... A lama que caminha pelo nosso vale do Doce vem antecipar o seu iminente fim. E se o Doce passar? O que restará? Apenas o amargo do arrependimento!*

*Necessário é discutir a legislação que regulamenta a exploração de recursos naturais e suas implicações, responsabilizar o poder público e a iniciativa privada pelos danos causados, precaver-se para evitar outros desastres criminosos, investir em educação e conscientização, e principalmente construir um plano estratégico de recuperação real da Bacia do Rio Doce.*

*Por tanto a solidariedade aqui não se resume apenas a donativos de época ou constrangimentos pontuais... desejamos uma solidariedade no sentido real da palavra... uma solidariedade pela vida e pelo coletivo.*

*Força meu doce Rio Doce!*

*Adriano Ramos*

*Ifes – Campus Itapina*

*SEMIED, novembro de 2015.*

*À minha amada, admirada e dedicada esposa, **Marlene**, por estar ao meu lado em todos os tempos. Sem seu apoio não teria chegado até aqui.*

*Aos meus filhos, **Adriano Vinícius** e **Ana Livia**, que me cederam tempos preciosos para esta pesquisa.*

*A vocês, razão de minha vida dedico este trabalho.  
**Amo vocês!** Obrigado!*

## AGRADECIMENTOS

Ao professor **Erineu Foerste** por sua generosidade no compartilhar o conhecimento na condução fraterna da orientação, na sabedoria que só os grandes mestres possuem para potencializar o que há de melhor no outro. Obrigado!

Ao professor **Rogério Omar Caliari** por seu cuidado, sua atenção, seu respeito, sua dignidade, sua fraternidade. Meu pai acadêmico, meu mentor, meu amigo. Sem seu incentivo não teria eu chegado até aqui. Obrigado!

À professora **Gerda Margit Schütz Foerste**, por sua suavidade, sua leveza, sua serenidade ao aconselhar este trabalho. Conselhos para uma vida inteira. Obrigado!

À minha mãe, **Vera Lúcia Ramos**, por sua dedicação e perseverança. Por acreditar no meu melhor. Obrigado!

À minha madrinha **Benedita**, às minhas tias **Maria Célia, Maria das Dores e Sandra Maria**, pelo carinho abundante e incentivo. Em especial, a tia Célia que, durante esta pesquisa, enfrentou um câncer com a dignidade de um anjo e a serenidade de quem sempre fez o bem, sem temer. Você, tia, ensinou-me que a força não é física, mas está na beleza da simplicidade. Obrigado!

Aos meus amigos **Eduardo, Eucinéia e Fernanda**, companheiros de estudo, de leitura, de publicações. Obrigado pela generosidade e por compartilharem comigo suas experiências e vivência. Nosso convívio tornou essa jornada mais suave. Nunca esquecerei nosso churrasco abaixo de zero graus celsius em Domingos Martins (2017). Obrigado!

Às companheiras **Elsa Monteiro e Thalyta Monteiro**, pelo ouvido amigo, pelo trabalho realizado no Escola da Terra. Obrigado!

Aos amigos **Claúdia de Sousa Nardoto e Daniel Lousada Casteluber**, pelo incentivo, pela preocupação, pelo companheirismo, pelo apoio. Obrigado.

Aos professores **Carlos Eduardo Ferraço, Edna Castro de Oliveira Eliza Bartolozzi Ferreira, Reginaldo Célio Sobrinho, Robson Loureiro, Rogério Drago, Silvana Ventorim e Valdete Côco** por compartilharem seus conhecimentos, nesse trabalho vocês estão presentes. Cada um de vocês me fez um profissional melhor. Obrigado!

Aos **funcionários do PPGE**, pela dedicação, pelo pronto atendimento, pelas dicas. Obrigado!

Aos **membros do grupo de pesquisa**, companheiros de eventos, de discussões, de divergências em uma construção coletiva permanente e crescente. Em especial a **Janinha e Jandira** pelas orientações em momentos de angústia, por indicar caminhos possíveis, já trilhados por elas antes de mim. Muito obrigado!

Ao **Mepes** pelo acolhimento e pelas experiências que me proporcionou para entender a importância de ser professor. Obrigado!

A **Bernadete, Fernanda, Luzia, Marinete e Nirvania**, formadoras de base, por me ensinarem tanto sobre Educação do Campo. Professoras valentes, guerreiras, autônomas, emancipadas, intelectuais orgânicas. A vocês, meu muito obrigado!

Ao amigo **Lopes**, por sua atenção, orientações e convívio. Obrigado!

## RESUMO

O trabalho aborda a formação continuada de professores do campo a partir do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*. Foi realizado no Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Nasce do inconformismo com o silenciamento das vozes do campo, com o apagamento das culturas e com a minorização dos povos camponeses, impostos pela “cultura” dominante. Apoiado em pensadores como Antônio Gramsci, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, este trabalho busca contribuir para o entendimento dos professores como intelectuais orgânicos e na valorização das Culturas como processo educativo em um esforço de emancipação dos sujeitos pelas práticas do dialogismo e da polifonia. O conceito de parceria colaborativa entre as instituições e seus sujeitos (FOERSTE, 2005) subsidiam processos de formação docente para a promoção da educação escolar como “cultura máxima”. Carlos Rodrigues Brandão fundamenta pressupostos da cultura e educação, que se constituem como matrizes para um projeto popular-libertador de escola. Nesse contexto os diálogos com os professores da Educação do Campo beneficiaram-se de abordagens metodológicas qualitativas (FICHTNER *et al.*, 2013), em diálogo com as questões dessa pesquisa, foram registrados na busca por captar os sentidos produzidos pela formação de forma coletiva pelo Curso de aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*. Portanto, discutir a formação de professores do campo com base nas parcerias colaborativas é reconhecer que as vozes desses sujeitos concretizam culturas e conhecimentos de contextos sociais camponeses invisibilizadas pelo projeto hegemônico de desenvolvimento e progresso e, por isso mesmo, potencializam outro modo de pensar e fazer educação que não ditocornizar as culturas que constituem a escola e seu entorno. Essa disposição de partilhar e trabalhar em colaboração é a via pela qual as comunidades do campo produzem suas existências, suas culturas, enfim, a educação...

Palavras-chave: Educação do campo; Formação continuada; Cultura Máxima; Parceria.



## ABSTRACT

The work addresses the continuous formation of countryside professors in the Improvement Course "Escola da Terra *Capixaba*." It was carried out in the Research Group (CNPq) "Cultures, Partnerships and Countryside Education" of the Post-Graduation Program in Education - PPGE of the Federal University of Espírito Santo - UFES. It was born from the nonconformity with the silencing of the countryside voices, with the erasure of the cultures and with the minimization of the peasant peoples, imposed by the dominant "culture." Supported by thinkers such as Antônio Gramsci, Paulo Freire, and Mikhail Bakhtin, this work seeks to contribute to the understanding of professors as organic intellectuals and to the appreciation of Cultures as an educational process in an effort to emancipate the individuals through dialogism and polyphony. The concept of a collaborative partnership between the institutions and their individuals (FOERSTE, 2005) subsidizes processes of professor training for the promotion of school education as "maximum culture." Carlos Rodrigues Brandão bases the assumptions of culture and education that constitute the matrix for a popular-emancipator school project. In this context, the dialogues with the professors of the Countryside Education benefited from qualitative methodological approaches (FICHTNER et al., 2013), in dialogue with the questions of this research, were registered in the hunt to capture the meanings produced by the collective formation by the Improvement Course "Escola da Terra *Capixaba*." Therefore, to discuss the formation of professors in the countryside based on collaborative partnerships is to recognize that the voices of these individuals concretize cultures and knowledge of peasant social contexts invisibilized by the hegemonic project of development and progress and, therefore, potentiate another way of thinking and making education that does not dichotomize the cultures that constitute the school and its surroundings. This willingness to share and work in collaboration is the way in which peasant communities produce their lives, their cultures, and finally, their education...

Key words: Countryside education; Continuous formation; Maximum culture; Partnership.

## LISTA DE SIGLAS

Apas – Áreas de Proteção Ambiental  
Apes – Áreas de Proteção Especial  
Bird – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Cidap – Centro Integrado Desenvolvimento e Assentamento de Pequenos Agricultores  
CEB - Câmara de Educação Básica  
Ceier – Centro Estadual Integrado e Educação Rural  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
Cnec - Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo  
Cnpct - Comissão Nacional do Povo e Comunidades Tradicionais  
Cred's – Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância  
Cvrd – Campanhia Vale do Rio Doce  
Efas - Escolas Famílias Agrícolas  
Enera - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária  
Emcapa – Empresa Capixaba de Pesquisa Agropecuária  
Emater - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
Doebec - Diretrizes Operacionais para à Educação Básica nas Escolas do Campo  
Geperuaz - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia  
Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
Mepes - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MPA - Movimento de Pequenos Agricultores  
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
PEA - Programa Escola Ativa  
Petrobras – Petróleo do Brasil Sociedade Anônima  
Ppolec – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Ppge – Programa de Pós-Graduação em Educação  
Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo  
Pronatec Campo - Educação Profissional e Tecnológica do Campo  
Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
Raceffaes - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo  
Sapp – Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco  
Seag - Secretaria de Estado da Agricultura  
Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
Sedu - Secretaria de Estado de Educação  
Sesu – Secretaria de Educação Superior  
Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Singreh – Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos  
STR's - Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais  
Ufba – Universidade Federal da Bahia  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo  
Ufma – Universidade Federal do Maranhão  
Ufmg – Universidade Federal de Minas Gerais  
Ufpa – Universidade Federal do Pará  
Ufpe – Universidade Federal de Pernambuco  
Ufrgs – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dissertações e Teses Depositadas no Banco da Capes Conforme Critérios e Período Seleccionados	46
Quadro 2 -	Dissertações e Teses Seleccionadas como Fonte de Pesquisa Documental	48
Quadro 3 -	Distribuição de Municípios Participantes do Escola da Terra <i>Capixaba</i> por Regional na Primeira Oferta (2015-2016)	122
Quadro 4 -	Distribuição de Municípios Participantes do Escola da Terra <i>Capixaba</i> por Regional na Segunda Oferta (2017-2018)	123
Quadro 5 -	5 Distribuição dos Módulos e Ementas e Carga Horária do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra 1ª e 2ª Ofertas (2015-2016/2017-2018)	125

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	População Residente do Município de Baixo Guandu	71
Tabela 2 -	PIB do Município de Baixo Guandu	71
Tabela 3 -	Sistema Educacional no Município de Baixo Guandu	73
Tabela 4 -	População Residente do Município de Governador Lindemberg	74
Tabela 5 -	PIB do Município de Governador Lindemberg	74
Tabela 6 -	Sistema Educacional no Município de Governador Lindemberg	75
Tabela 7 -	Distribuição de Unidades Escolares no Espírito Santo – 2016	84
Tabela 8 -	Abrangência e Beneficiados do Fundescola	116

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Seminário Regional Polo Itapina 2018.	140
Figura 2 -	Encontro com a Comunidade Regional Polo Itapina 2018.	141
Figura 3 -	Oficina Imagens, Memórias e Educação 2018.	142
Figura 4 -	Oficina Imagens, Memórias e Educação 2018	143
Figura 5 -	Atividade desenvolvida a partir da Oficina Imagens, Memórias e Educação 2018.	143
Figura 6 -	Atividade desenvolvida a partir da Oficina Imagens, Memórias e Educação 2018	143
Figura 7 -	Atividade desenvolvida a partir da Oficina Imagens, Memórias e Educação 2018.	143
Figura 8 -	Atividade desenvolvida a partir da Oficina Imagens, Memórias e Educação 2018.	145
Figura 9 -	Seminários por Microrregião Polo Itapina 2018	145
Figura 10 -	Seminários por Microrregião Polo Itapina 2018	146
Figura 11 -	Seminários por Microrregião Polo Itapina 2018	146
Figura 12 -	Seminários Estadual 2018	147
Figura 13 -	Seminários Estadual 2018	147
Figura 14 -	Seminários Estadual 2018 – Apresentação Cultural - Concertina	148
Figura 15 -	Seminários Estadual 2018 – Apresentação Cultural - Violinos	148

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Comparativo 1ª e 2ª Ofertas Escola da Terra Capixaba	129
Gráfico 2 -	Número de Cursistas 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra <i>Capixaba</i> .	130
Gráfico 3 -	Unidade de Atuação 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra <i>Capixaba</i> .	131
Gráfico 4 -	Autodenominação da Comunidade 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra <i>Capixaba</i> .	131
Gráfico 5 -	Escola da Terra Capixaba 1ª e 2ª Ofertas por Gênero, Escolaridade e Organização da Unidade Escolar em que Trabalha, Tipo de Vínculo empregatício.	133
Gráfico 6 -	Escola da Terra <i>Capixaba</i> 1ª e 2ª Ofertas por Tipo de Instituição e qual Tema que Cursou a Pós-Graduação.	134
Gráfico 7 -	Residem no Município Onde Trabalham 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra <i>Capixaba</i>	135
Gráfico 8 -	Renda Média X Unidade de Atuação 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra <i>Capixaba</i>	136
Gráfico 9 -	Renda Média X Unidade de Atuação 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra <i>Capixaba</i> .	137
Gráfico 10	Acesso à Internet 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra Capixaba	137
Gráfico 11	Interesse em Verticalizar os Estudos na Temática do Campo Primeira e Segunda Oferta Escola da Terra <i>Capixaba</i>	155
Gráfico 12	Percepção 1ª e 2ª ofertas do Escola da Terra quanto a parcerias colaborativas e/ou interinstitucionais estabelecidas	155

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	18
1	<b>PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA BACIA DO DOCE: DESAFIOS DA PESQUISA</b>	19
1.1	ENCONTROS COM O TEMA	19
1.2	ENCONTRO COM AS INDAGAÇÕES	21
1.3	ENCONTROS COM OS OBJETIVOS	25
1.4	ENCONTRO COM OS TEÓRICOS	25
1.5	ENCONTROS COM ALGUMAS PEQUISAS	45
1.6	ENCONTROS METODOLÓGICOS	54
1.7	O PERCURSO	63
1.8	ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	64
1.8.1	<b>Encontros com a Bacia do Rio Doce</b>	64
1.8.2	<b>Encontro com o município de Baixo Guandu</b>	69
1.8.3	<b>Encontro com o município de Governador Lindemberg</b>	73
2	<b>DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	77
2.1	A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO	77
2.2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO	84
2.3	OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA PERSPECTIVA DE DIREITOS	87
2.4	ENCONTRO COM ALGUNS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO	93
2.5	AS ESCOLA MULTISSERIADAS	95
2.6	AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO	101
2.7	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO	106
3	<b>O ESCOLA DA TERRA</b>	113
3.1	DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA AO ESCOLA DA TERRA	113
3.2	ESCOLA ATIVA NO ESPÍRITO SANTO	120
3.3	ESCOLA DA TERRA NO ESPÍRITO SANTO	121
4	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESCOLA DA</b>	



	<b>TERRA CAPIXABA</b>	127
4.1	DIÁLOGOS COM OS DADOS DA PESQUISA	127
4.2	ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	138
	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	157
	<b>REFERÊNCIAS</b>	167
	<b>APÊNDICES</b>	178
	<b>Apêndice A – CARTA DE APRESENTAÇÃO</b>	179
	<b>Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	180
	<b>Apêndice C – CARTA E APRESENTAÇÃO – Entrevista semi-estruturada/Grupo Focal</b>	181
	<b>Apêndice D – ENTREVISTA/GRUPO FOCAL</b>	183
	<b>Apêndice E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b>	184
	<b>Apêndice F – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL</b>	188
	<b>Apêndice G – QUESTIONÁRIO</b>	190

## INTRODUÇÃO

*It ain't what you don't know that gets you into trouble.  
It's what you know for sure that just aint's so.  
Mark Twain (Samuel Langhorne Clemens)*

*O que nos causa problemas não é aquilo que não sabemos, mas aquilo que temos certeza ser verdade.  
(Tradução do filme A Grande Aposta, 2016)*

A Bíblia, em Mateus 20:16, diz: *“Portanto, os últimos serão os primeiros, e os primeiros serão os últimos”*. Podemos afirmar que esse ensinamento se concretiza na construção de textos acadêmicos. A introdução, um desafio ao autor, é a última a ser produzida, mas a primeira a ser lida. Atenho-me agora a este desafio: introduzir o leitor ao que propõe este estudo.

O trabalho discute a formação continuada de professores via parcerias colaborativas entre instituições que se interessam pela formação docente. A partir do entendimento de que a promoção da Cultura Máxima<sup>1</sup>, em Gramsci, potencializa a emancipação dos sujeitos e a construção de uma nova ordem ideológica. A formação de professores assume papel central, já que é por meio desses intelectuais que se dá a formação de todas as classes que disputam a hegemonia das idéias.

Este estudo oferece argumentação de que é possível construir uma proposta de formação continuada de professores no coletivo, no respeito à diversidade e no pluralismo de ideias. É no dialogismo, defendido por Gramsci, Freire e Bakhtin, que se dá a construção do conhecimento. É no outro que encontramos significado do existir.

O Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*, como demonstra a pesquisa, é fruto de um coletivo de ideias em parcerias colaborativas que potencializa as culturas como processos educativos para a emancipação dos sujeitos, aqui, em especial, os camponeses. Nesse sentido, é na incerteza e na incompletude que busco dialogar, nesta pesquisa, com os construtores do conhecimento, nós.

---

<sup>1</sup> Entendemos Cultura Máxima, em Gramsci, como a ampliação da visão de mundo, uma elevação da consciência, a emancipação dos sujeitos a partir das culturas, sendo essas entendidas como a produção humana.

## 1 PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA BACIA DO DOCE: DESAFIOS DA PESQUISA

*Eu sou a soma de tantos,  
que não sou mais um, porém único.  
(Gerda Margit Schütz Foerste, 2017)*

Neste capítulo, apresentamos os múltiplos encontros vivenciados com o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba* na proposta de formação continuada para professores do campo<sup>2</sup> nas escolas multisseriadas. Como sujeito da pesquisa, atuando e me constituindo nesse percurso como professor pesquisador entre 2015 e 2018, desejamos apresentar a formação continuada para os professores do campo em uma concepção de construção de conhecimentos em permanente diálogo entre os sujeitos. Discutimos a problemática, os objetivos a serem perseguidos, os sujeitos da pesquisa, os caminhos escolhidos e os contextos onde o estudo ocorre.

### 1.1 ENCONTROS COM O TEMA

Ser único não significa individualidade ou isolamento; pelo contrário, é estar potencializado por muitos outros e por uma infinidade de compartilhamentos, via pela qual se constroem as relações sociais. No exercício da docência, somos únicos no agir e no viver, porém, somos muitos, resultado da soma de encontros pessoais e profissionais, perpassados, contruídos e desconstruídos por relações múltiplas no complexo tecido social do qual fazemos parte.

A caminhada do professor é intensa de sabores doces e amargos, cada qual com seu aroma, sua densidade, assim como são os sabores que a terra nos dá. Cabe a nós, profissionais da educação<sup>3</sup>, a certeza do papel mediador,

---

<sup>2</sup> O termo “campo” será assim utilizado, com letra minúscula, quando se referir a lugar (físico). E será utilizado com letra maiúscula, “Campo”, quando busca ampliar os limites geográficos.

<sup>3</sup> O termo “educação” será utilizado, com letra minúscula, quando se referir aos processos de prescrição. E será utilizado com letra maiúscula, “Educação”, quando busca ampliar o conceito dos processos formativos para além da prescrição, em um esforço de reconhecer os Direitos e potencializar a emancipação dos sujeitos.

emancipador, transformador que semeamos na sociedade. Nós educadores temos a árdua e gratificante tarefa de possibilitar o maior número de encontros possível em uma alquimia permanente de trocas entre os sujeitos. Esse compartilhar numa construção conjunta é o que “toca o coração<sup>4</sup>” de educador.

Na caminhada docente, deparamo-nos com opções de como vivenciar e sentir, e é nessa diversidade que faz morada para a boniteza do ensinar e aprender em uma perspectiva plural e comunitária. Este trabalho é fruto de minhas<sup>5</sup> escolhas, individuais e coletivas, de caminhos certos e incertos percorridos, sentidos, saboreados, cheios de significados únicos.

Conhecido em âmbito nacional com Escola da Terra, no Espírito Santo o Programa Federal de Aperfeiçoamento adiciona o termo *Capixaba*,<sup>6</sup> em função de seus cidadãos assim serem historicamente conhecidos. O curso faz parte de uma ação federal de formação continuada de professores voltado a Educação do Campo, em especial as escolas multisseriadas que se caracterizam por concentrar em um mesmo espaço físico diferentes séries que são regidas majoritariamente por um único docente.

A formação continuada Escola da Terra *Capixaba*, curso de aperfeiçoamento proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em parceria com: a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e essa associada ao Instituto Federal do Espírito Santos (Ifes), a Secretaria de Estado de Educação (Sedu) e Secretarias Municipais de Educação que aderiram ao projeto.

A beleza e a força dos envolvidos com o curso de aperfeiçoamento foram e são fontes de inspiração e admiração por meus pares que

---

<sup>4</sup> O termo “toca o coração” foi utilizado durante a aula de seminário de pesquisa I pelo professor Dr. Erineu Foerste no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) quando falava das motivações que levam os educadores a pesquisa. (2017)

<sup>5</sup> Na introdução a escrita se apresentará ora em 1ª pessoa do singular, por se tratar de uma narrativa de cunho pessoal ora em 1ª pessoa do plural quando falarmos de coletivos. Os demais capítulos estarão na 1ª pessoa do plural, por entender que o caminho percorrido é múltiplo, formado por muitos sujeitos, muitas vozes e que nos ajudaram na construção dessa pesquisa.

<sup>6</sup> *Capixaba*: significa, roça, roçado, terra limpa para plantação. Os índios que aqui viviam chamavam de capixaba sua plantação de milho e mandioca. Com isso, a população de Vitória passou a chamar de capixabas os índios que habitavam na região e depois o nome passou a denominar todos os moradores do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.es.gov.br/historia/povo-capixaba>. Acesso em nov. em 2017.

protagonizam essa proposta. Impossível não ser impactado por tamanho empenho e comprometimento, pelos discursos empoderados e livres do sombreamento hegemônico depreciativo sobre à Educação do Campo.

As reflexões e construções presentes na formação são formas de resistências às verdades absolutas, À dicotomia cidade-campo, às ilusões midiáticas que revestem os preconceitos em relação à Educação do Campo de discursos vazios e sem fundamentos.

As ricas e férteis produções dos grupos de professores (cursistas) que participaram da Formação Continuada Escola da Terra *Capixaba*, no biênio 2015-2016, encheu-nos a alma de alegrias, mas também de indagações. A invisibilidade dos conhecimentos das escolas multisseriadas e suas ricas culturas de fato me incomodaram e é nesse sentido, o de potencializar os conhecimentos existentes e produzidos nas Escolas do Campo, que desejo pesquisar.

## 1.2 ENCONTRO COM AS INDAGAÇÕES

Educação do Campo têm sido de lineada por rótulos historicamente construídos pelo poder hegemônico, que impôs ao campo um discurso/imagem que não representa suas verdades.

Nesse contexto, testemunho questionamentos que há muito têm sido feitos por aqueles que vivem a Educação do Campo, os quais ainda são latentes. Não seriam as *escolinhas* do campo detentoras de conhecimentos? As *escolinhas* multisseriadas não são *escolas de verdade*? Essas *escolinhas* não têm nada a ensinar? As *professorinhas* não possuem formação específica? A *roça* não precisa de ciências e tecnologias? A Educação do Campo não precisa de investimentos, pois um dia irá acabar? A agricultura familiar com a introdução da produtividade e do melhoramento genético nos latifúndios acabará? O conhecimento e o progresso estão nas cidades? Quem disse? A quem interessa esse discurso?

Em um país onde a concentração da terra e o capital, dois importantes meios de produção, sempre estiveram sob a tutela de pequenos grupos hegemônicos, seria ingênuo esperar que eles fomentassem a superação da

relação de dominância econômica historicamente construída na servidão. Os Povos Campesinos ainda vivem sobre a mesma ótica de exploração, resistem à concentração de terras, à aculturação e continuam a lutar por direitos, entre eles, o direito a um Educação de qualidade.

A relevância deste estudo está exatamente na inquietação em frente à invisibilidade da Educação do Campo. Existem forças potentes que têm feito esta Terra/Povo Campesino se mover. Os encontros de vozes no chão da terra destas escolas, as experiências de germinação de saberes docente, as lutas, o pertencimento, o sentido de comunidade são formas de *marcar* que, nesta terra, há vidas, e que elas são latentes mesmo dentro dos apagamentos historicamente construídos.

Desse quadro complexo e contraditório emerge o problema da pesquisa, que pode ser assim formulado: **Como o curso Escola da Terra Capixaba contribui para o fortalecimento das escolas multisseriadas do campo?**

Estudar como o encontro dos múltiplos saberes, em uma perspectiva Freiriana, suas interações, tensões, contextos e produção de (re)significados estabelecidos entre os sujeitos (instituições, docentes, formadores, comunidade) mediados, construídos pela Escola da Terra *Capixaba*, é o caminho aqui escolhido para visibilizar aos efeitos emancipadores e de resistências observados nessa formação, entre os anos de 2015 e 2018.

Transgredir os limites dominantes da dicotomia dos conhecimentos imposta ao campo e à cidade, dada a supremacia equivocada da última, é essencial na luta pelo reconhecimento da igualdade na diferença dos saberes, termo que explicita o entendimento de que, mesmo diante de diferenças estéticas, culturais, econômicas e sociais, as relações entre o eu e os outros produzem significados múltiplos e igualmente diferentes entre si, quanto aos conhecimentos produzidos sem hierarquização entre eles.

A formação continuada docente, como aponta Gatti (2011 et al.) em “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” foi tema de diversos trabalhos acadêmicos nas últimas décadas. Os estudos, em sua maioria, apontam, como um dos pressupostos para uma Educação de qualidade, uma formação (inicial e continuada) mais ampla, perene e participativa do que o modelo atual, fragmentado, estanque e que não se aproxima das expectativas docentes e,

por vezes, não possibilitando as reflexões e ações transformadoras que se propõem no discurso.

Talvez isso aconteça porque a proposta tenha sido, de forma geral, unilateral, gestada por acadêmicos sem pertencimento ao campo ou por iniciativas privadas sem vínculo com a educação, movidos pelo interesse de adentrar ao espaço público na gestão dos processos educativos, sem que os principais atores das formações, os professores, tenham sido ouvidos.

Estudos realizados por Foerste (2005) apontam para um distanciamento entre os saberes docentes e os das Universidades e/ou Institutos Superiores como possíveis causas da fragilidade nas formações de professores e seus efeitos. Aliam-se a essas conclusões as poucas iniciativas de articulação e aproximação entre os que fazem a docência e aqueles que propõem a formação continuada de uma perspectiva burocrática, legalista a despeito das especificidades socioculturais regionais e por consequência das expectativas e anseios do professorado.

Destaco que a integração é frágil, sobretudo por falta de programas interinstitucionais mais estáveis, a partir dos quais a universidade, na condição de instituição formadora de professores e produtora de conhecimento educacional, e as Secretarias de Educação garantam algumas condições indispensáveis para uma efetiva colaboração entre os professores de ensino básico e os da universidade na formação inicial e continuada dos profissionais da escola básica (FOERSTE, 2005, p. 41).

Gatti (2011 et al.) corrobora os apontamentos de Foerste (2005) quando aponta a formação docente como estanque, realizada com base na “divisão da ciência”, em uma clara separação entre o específico (disciplinas) e o pedagógico, cursos que não dialogam ou interagem, isolados em suas especificidades. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB), que introduziu uma nova proposta de formação de professores, de modo integrado, no uso de Instituições de Ensino Superior, dentro ou fora das Universidades, somada à Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propõe uma base comum à formação docente, não tiveram efeito de fato, ou por ausência de vontade política dos

gestores da Educação nos âmbitos federais, estaduais e municipais ou pela imposição dos interesses de grupos dominantes.

Pode parecer contraditório demarcar territórios de saberes entre sujeitos (formadores, sistemas de ensino e professores) interdependentes e complementares, porém a realidade é que eles se afastam de sua relação *gênese* com o tempo, sendo a formação continuada que deve assumir o papel de mantenedora do diálogo por uma constante circularidade entre esses entes, ou seja, cabe a ela potencializar a manutenção das relações originárias dos saberes que são em si associativas e complementares.

Compreender o programa Escola da Terra *Capixaba*, sua dinâmica, pressupostos, conceitos, práxis e partícipes, potencializará a visibilidade transformadora das formações a partir dos diálogos entre os saberes. A formação continuada de professores, certamente, contribui significativamente com a qualidade de ensino. Aliadas as propostas de construções coletivas que se alicerçam nas múltiplas experiências e vivências daqueles que são protagonistas da ação educativa, possibilitam maiores expectativas de êxito quanto aos objetivos de significação das práxis pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem.

A Ufes, pelo Programa de Educação do Campo estabeleceu parcerias com: Secretarias Municipais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no ES (Undime/ES), Secretaria de Estado de Educação (SEDU), Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), Movimento do Trabalhadores Sem Terra<sup>7</sup> (MST), Via Campesina, Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Racefaes), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Povos Indígenas, Povos Quilombolas, Povo Pomerano, Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STR) e outros Coletivos Sociais Camponeses têm proposto e executado ações que abrigam especificidades culturais em seus processos formativos para professores.

---

<sup>7</sup> Não iremos utilizar o hífen no termo “Sem Terra” quando este se referir ao Movimento Social, em respeito ao registro oficial do movimento.



O curso Escola da Terra *Capixaba*, uma das muitas formações de parcerias mediadoras, pode ser entendido como uma mediação com as relações interinstitucionais oportunizadas nos encontros dos saberes e seu potencial de novas construções, produções, (re)significações, estabelecidas na formação, coordenada no estado pelo Programa de Educação do Campo da Ufes. Tem fortalecido a construção coletiva de conhecimentos a partir da valorização das culturas locais, tendo as práxis docentes como principal articuladora do aprender.

### 1.3 ENCONTROS COM OS OBJETIVOS

É objeto primeiro deste trabalho analisar como o curso Escola da Terra *Capixaba* contribui para o fortalecimento das escolas multisseriadas do campo em Baixo Guandu e Governador Lindemberg, entre os anos de 2015 e 2018.

São também objetivos deste estudo discutir a Educação do Campo como um direito social, contextualizar historicamente o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*, seus objetivos e propostas formativas para as escolas multisseriadas do campo e apresentar a formação docente na perspectiva das parcerias interinstitucionais – Universidade, Sistemas de Ensino e escolas – como potencializadoras da emancipação dos sujeitos.

### 1.4 ENCONTRO COM OS TEÓRICOS

*A palavra é uma espécie de ponte  
lançada entre mim e os outros.  
A palavra é o território comum do  
locutor e do interlocutor.*

(Mikhail Mikhailovich Bakhtin, 1895-1975)

A citação do pensamento Bakhtiniano apresenta nosso entendimento de como faremos uso dos conhecimentos produzidos. Nesta pesquisa, nos “encontramos” com muitos autores que ajudaram a compreender conceitos “chave” que foram utilizados no trabalho.

Buscamos em Brandão (1981, 1987, 2002, 2003, 2009), seu entendimento de Culturas como potencializadoras das relações entre os sujeitos e seus contextos, o que nos leva a uma aproximação (participação) com os sujeitos, na certeza de que os processos culturais se constituem nessas relações.

Gramsci (1982, 1999, 2000, 2001), em suas reflexões sobre a importância do intelectual orgânico nos permite pensar com criticidade e liberdade os contextos vividos e usar as culturas como caminho para a hegemonia.

Erineu Foerster (2005), nos apresenta o conceito de parcerias em uma alusão a uma tripla hélice que dá movimento às relações formativas entre as universidades, sistemas de ensino e escolas, em um contínuo dialogismo na formação de professores.

Bakhtin (2002, 2003, 2012, 2016), nos ensina que os saberes são constituídos a partir do diálogo e no confronto com o outro em uma multiplicidade de vozes que constituem a palavra na linguagem.

Freire (1969, 1978, 1992, 1992.b, 1995, 2005, 2015), que nos ensina que a emancipação dos sujeitos se dá pela leitura crítica de mundo pela mediação.

Nesse sentido passamos a contextualizar como esses pensadores nos ajudaram na construção desta pesquisa.

Brandão (2002) diferencia o homem na natureza por sua capacidade de pensar. Por esse fato, é um sujeito da cultura. O pensar está vinculado à memória, a memória à história constituindo o conceito de cultura. O homem, ser pensante, adapta-se à natureza a partir da criação de artificialidades materializadas ou não, a partir de interações com os outros e com o mundo.

Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em um outra, chamamos de: cultura (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Segundo Brandão (2002, p. 24) a cultura pode ser apontada como ação definida dentro do tecido social. “A cultura configura o mapa da própria

possibilidade da vida social”. Seguindo o autor, vamos entender os processos culturais a partir de cultura popular, trabalhar junto ao povo, nas relações sociais, rechaçando a cultura como produto acabado que guarda o domínio do saber. Está posta como significado que dá sentido à ação e a torna possível, não sendo produzida como uma superestrutura, para estar em uma região única da sociedade, “[...] é tão múltipla e dinâmica quanto as inúmeras possibilidades de trocas entre os homens e a natureza [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 120). Nesse sentido podemos assumir que os dados coletados durante essa pesquisa foram interpretados a partir de seus contextos culturais, para que tenham sentido.

Se a Educação e a Cultura são defendidas por Brandão como frutos da relação inacabada dos sujeitos com o mundo, que também é uma concepção freiriana do aprendizado, podemos afirmar que ambos se aproximam em perceber a cultura como interações entre sujeito e ambiente. Freire ensina que o incremento no mundo de tudo o que é derivado do trabalho humano é cultura e Brandão (2010, p. 100) corrobora:

Assim, vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias), as teorias e os sistemas mais abrangentes do saber e sentido.

A Educação está inserida na cultura e é tratada como potencializadora de libertação, tendo a construção do conhecimento a partir da realidade concreta e não abstrata para o despertar de uma consciência crítica como Freire (1995, p. 16) afirma:

[...] não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade [...]. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando

sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

A Educação transformadora, emancipadora de Freire propõe desenvolver a criticidade, a consciência, o compromisso social e histórico dentro do contexto cultural. Negando, assim, o determinismo histórico cultural como forma de educar, porém reconhece a história como território cultural de identidade.

Freire está ligado ao Movimento de *Educação Popular* no Brasil, uma alternativa às imposições culturais dominantes. Esse movimento é constituído a partir da valorização das experiências, dos saberes populares e da emancipação do sujeito. Brandão (1981) afirma que a Educação Popular contribui, passo a passo, para o processo de participação coletiva, abrindo caminho para a conquista da liberdade e dos direitos.

Culturas são defendidas por Brandão e Freire como berço da Educação a partir da realidade, problematizadora, respeitosa, dialógica, crítica, criativa, consciente de si e do outro no mundo e suas relações com os outros. É a concepção de cultura e docência que adoto nesta pesquisa. Esse lugar é o campo propício para que ocorram as mudanças, que passam, primeiramente, pelo abandono da posição centralizadora do conhecimento, e adoção da descentralização do mesmo. Nesse sentido, a docência assume para si papel mediador e articulador do conhecimento.

Se as relações entre os sujeitos e a sociedade são fundantes na manutenção, acumulação e transformação cultural e se grande parte dessa interação ocorre por meio da linguagem (falada, escrita, comportamental), é importante evidenciar que o conceito de linguagem aqui adotado será o freiriano.

Aprendemos com Freire que os sujeitos, primeiro fazem uma leitura do mundo e posteriormente fazem a leitura da palavra. Ler a vida antes de decodificar a escrita implica em interpretar os signos (contextos, relações, coisas, imagens, experiências, sons). Como exemplo temos que mesmo não sendo alfabetizado, quando se ouve uma sirene tocando acoplada em um carro

branco com cruzes vermelhas em sua pintura, se lê que alguém precisa ou está sendo de ajuda médica, que precisa chegar a um lugar específico onde poderá receber essa ajuda. Outro exemplo é que não é preciso ser um meteorologista para saber que vem chuva quando o gado se aglomera no meio do pasto, se você é um “homem do campo”. Esses conhecimentos são de senso comum, são culturais. É por essa perspectiva que Freire afirmar que esse conhecimento precede a leitura da palavra. Só posteriormente, após a alfabetização esses contextos serão ligados à palavra. Ampliando assim a compreensão de mundo. Sendo assim, a palavra não é fim em si mesma.

Nas entrevistas e nos grupos focais realizados nesta pesquisa, as informações que emergiram foram tratadas a partir de suas relações sociais históricas e dos contextos atuais, das leituras de mundo que os sujeitos fazem a despeito das intencionalidades das propostas, já que é no encontro desses que se constroem o conhecimento. Assim nos encontramos com os dados, não para uma tradução do que foi dito, anotado, respondido, mas na possibilidade de dialogar com eles para além da palavra escrita, considerando suas especificidades.

Assim como Freire (1995) entende que a palavra amplia as possibilidades da compreensão de mundo, Bakhtin entende que é na palavra, no diálogo que se dá a construção de mundo. O diálogo/dialogismo entendido e conceituado por Bakhtin (2008, p. 291-292, grifos nossos) a partir do romance de “Dostoiévski”:

Assim, pois, nas obras de Dostoiévski não há um discurso definitivo, concluído, determinante de uma vez por todas [...]. A palavra do herói e a palavra sobre o herói são determinadas pela atitude dialógica aberta face a si mesmo e ao outro [...]. No mundo de Dostoiévski **não há discurso sólido, morto, acabado, sem resposta, que já pronunciou sua última palavra**” (BAKHTIN, 2008, p. 291-292).

Bakhtin utiliza o dialogismo como ponto de contato conceitual. Aqui nos interessa a língua em sua plenitude, quando se pode observar que as relações dialógicas não se prendem nas trocas presenciais, mas estão livres em todas as dimensões da linguagem. A enunciação de um discurso ou conjunto de ideias não é inédita e está afetada por muitas outras enunciações, que também

carregam seus efeitos. Nesses encontros de tensões e consensos, são construídos outros discursos a partir dessa dinâmica dialógica, que é fundamentalmente social e democrática.

É importante destacar que, em Bakhtin (2008) a compreensão do diálogo, em seu interior, não é uma ação passiva ou uma simples decodificação, pelo contrário, é uma ação ativa de contraposição em que o novo não substitui o velho, a construção de um signo se dá a partir de outros.

Há aproximações entre o pensamento de Freire e de Bakhtin. Uma delas é o entendimento de que as leituras de mundo, seus signos, sua compreensão a partir de encontros com os outros em permanente diálogo, e a construção de saberes é o fio condutor para que a pesquisa alcance os objetivos propostos.

Os dados gerados por esta pesquisa não são apenas para decodificá-los e ou descrevê-los, mas sim uma interação entre àquele que analisa e as muitas Culturas que os dados trazem, de forma que os resultados traduzem outros contextos, que são diversos, mas não distantes de sua realidade. Assim, buscamos estabelecer a partir das entrevistas e dos grupos focais que, novos conhecimentos foram produzidos na Escola da Terra *Capixaba*, que os contextos locais foram ressignificados e outros sentidos foram dados ao cotidiano, outros saberes foram produzidos.

Em consonância com Freire, Brandão e Bakhtin, Gramsci (1978) nos ensina que o homem é a soma das relações sociais estabelecidas entre o coletivo do ser homem e a natureza. É na conquista da sobrevivência que o homem constrói o existir. Ainda nos ajuda a entender que é nas relações do viver, mesmo que tensionadas, que se dá a construção do conhecimento, e é nessa perspectiva que defende que todo homem é um filósofo, pois em sua existência conquista a natureza e, nessa conquista, produz conhecimento.

Em uma sociedade capitalista, as disputas provenientes da busca pela sobrevivência se desenham na divisão social de classes que estabelece entre si relações de contraposição na disputa pela materialidade do existir.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve

uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1979, p. 8).

As tensões de disputa entre as classes sociais são mediadas por intelectuais, de sorte que todas elas os possuem como profissional ou por compartilhamento de uma mesma visão ou ideal. Todos participam de uma concepção de mundo e estão ativamente ligados à sua manutenção ou modificação a partir de processos históricos concretos.

Gramsci (1979) conceitua o papel emancipador dos intelectuais no processo de formação de uma cultura hegemônica, por meio das relações entre as diferentes classes sociais, fomentando a idealização de condições igualitárias, o que contrariava as concepções ideológicas até nos dias atuais. Defende a ideia de que todos os homens são filósofos únicos em sua coletividade, mas inconscientes em suas intencionalidades.

Ao considerarmos que existe, especialmente na sociedade capitalista, uma divisão de classes sociais, teremos que considerar também a existência da divisão e da desigualdade no exercício do poder no meio social. A dominação das classes umas sobre as outras estabelece hegemonias políticas, econômicas e sociais e, como todos podemos ser intelectuais e partícipes na manutenção e ou modificação das estruturas sociais historicamente construídas, será necessária a constituição de um discurso de autonomia da intelectualidade, que possui enorme dificuldade de se estabelecer, uma vez que a classe dominante faz uso desta, com força representativa.

Diante dos conflitos e dos antagonismos entre as classes, observa-se a incapacidade do desenvolvimento pleno do ser humano, uma vez que uma das classes, a dos dominados, têm seus interesses submetidos aos dos dominantes. A realização da igualdade entre os homens exige como premissa a extinção de classes, e o "educador intelectual" possui importante papel nessa conjectura, já que é guardião de uma consciência sobre os antagonismos historicamente constituídos.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer: e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

Nessa visão gramsciana, os docentes, no exercício intencionalizado da intelectualidade (organização) humana, têm forte papel político-social. A ramificação e ocupação territorial dessa profissão nos torna objeto de desejo de controle pela classe dominante e, no contraponto de resistência, a dominação total por parte dessa. A disputa pela intelectualidade do profissional docente está intrinsicamente ligada ao uso da potencialidade do exercício dessa função social com instrumento de controle ou de libertação.

Esta pesquisa assume a docência como o exercício intencionalizado da intelectualidade humana, na construção de uma proposta social igualitária e libertadora do educador Freire (1969, 1978, 1992, 1992.b, 1995, 2005, 2015). Uma Educação fundamentada na ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola conservadora pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens.

A partir da mediação<sup>8</sup> da visão marxista de uma relação dialética com o todo, da articulação do todo com as partes, da teoria com a prática, em contraposição à hegemonia dominante, e por ser um conceito em movimento, implica a análise de processos sociais contextualizados. Exige a síntese de múltiplas determinações e mantém-se sobre o terreno histórico real.

Essa concepção do docente no exercício intencionalizado da intelectualidade irá nos guiar na interpretação das entrevistas e grupos focais, bem como na análise dos questionários aplicados aos cursistas. O conjunto de informações foi analisado considerando a intenção do Curso Escola da Terra *Capixaba* em favorecer o exercício da intelectualidade humana, através do diálogo e assim fortalecer as escolas multisseriadas do Campo.

---

<sup>8</sup> Em Marx, o homem transforma a natureza a partir dos desafios diante desta para sua existência. O homem se diferencia dos outros animais, devido sua capacidade de construir projetos mentais de transformação que antecedem a ação de transformar. Essa capacidade mental da humanidade é um processo de mediação, e o que nos permite criar e recriar nossa existência. Permite pensar a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no espaço da cultura.



Ser professor não é executar uma boa transmissão do conhecimento científico acumulado; está muito além dessa simples visão dualista do que sabe e daquele que não sabe. O que se descreve (ensina) está afetado pelos contextos daquele que transmitem e a parcialidade desse está intimamente vinculada ao poder que lhe é exercido ou imposto, ou seja, todo conhecimento está impregnado de sentidos em seus mais diversos contextos e não se pode buscar o aprender fora dele.

A fragilidade no desenvolvimento do conhecimento quando não estão presentes a reflexão, a crítica e a criatividade, é latente. Não há produção, ressignificação sem reflexão crítica, sem contextos, ou seja, a docência e resultado de um processo formativo social.

Freire (1991) defende que não se nasce professor: torna-se professor. Isso significa que o professor não é algo inato; é uma apropriação, uma especialização dada nas relações sociais, uma opção profissional, uma escolha social e nada tem a ver com um “dom<sup>9</sup>”, embora muitos docentes apresentem “talento<sup>10</sup>” para o exercício da docência.

Nessa concepção, se a docência advém de uma articulação formativa, necessário é entender em qual perspectiva a formação continuada contribui nesses processos. Nóvoa (1997) discute que a aprendizagem é contínua na formação inicial e continuada, embora em tempos/espacos diferentes, e que concentra em dois pontos de apoio: o professor, atuante como agente, e a escola, espaço território de aperfeiçoamento profissional.

Foerste (2005) insere, na relação professor/escola, outro ente formando uma *tripla hélice*,<sup>11</sup> as instituições formadoras. A articulação (parcerias) entre as universidades (instituições formadoras docentes), sistemas educacionais (Secretarias de educação/escolas) e docentes (professores) pode ser de grande ajuda na busca pelo resgate da qualidade da educação pública.

---

<sup>9</sup> Dom vem do latim “donus”, que significa dádiva, presente. Nessa perspectiva, trata-se de uma capacidade inata para desempenhar com destreza e maestria determinada tarefa, até mesmo em aspectos que elas parecem mais complexas para a maioria das pessoas

<sup>10</sup> Talento é uma habilidade que pode ser desenvolvida ou aperfeiçoada. Trata-se de um gosto especial, uma aptidão, uma predisposição espontânea a algo, que atinge sua plenitude por meio de muito treino, disciplina e perseverança.

<sup>11</sup> Tripla hélice será entendido como o movimento conjunto, sincronizado e articulado a partir de um único eixo que impulsiona a uma direção.

A adoção da parceria está sendo apontada por estudiosos e pelo governo como uma opção que, em alguns casos, vem suprindo necessidades de maior aproximação entre diferentes instituições interessadas no professor e na construção de um ensino de qualidade (FOERSTE, 2005, p. 140).

Dessa forma, as parcerias podem abrir possibilidades de um diálogo permanente de saberes em espaços/tempos diferentes que possuam intencionalidades comuns. Considerando a afirmação de Foerste (2005, p. 44),

[...] a formação inicial e continuada de professores é uma questão básica nas lutas coletivas pelo resgate da escola pública, com a valorização do trabalho docente, como uma dimensão constituidora do processo de profissionalização do professor.

[...] as interfaces da socialização profissional do magistério colocam em evidência papéis institucionais que pressupõem um trabalho mais articulado da universidade com a escola básica (FOERSTE, 2005, p. 44 e 45).

Foerste (2005, p. 41) faz a seguinte provocação:

Cabe perguntar, então, se no Brasil a introdução da parceira como política governamental no processo de formação dos profissionais do ensino favorece o resgate da educação pública, com efetiva valorização do magistério como sujeito da profissão docente.

É importante ressaltar que os saberes produzidos na docência (prática) e os produzidos na Universidade (teoria/pesquisa e observação) necessitam dialogar, a bem do processo de ensino-aprendizagem, apoiados pelos sistemas de ensino por meio de políticas públicas que possibilitem o *aninhar*<sup>12</sup> desses encontros. Foerste (2005, p. 143) afirma:

A parceria parece abrir possibilidades palpáveis para transitar nesse terreno, que cada vez mais precisa também se caracterizar como um espaço de interesse coletivo dos profissionais do ensino [...]. Precisamos de um esforço mais ampliado e de boa dose de vontade política para compreender a parceria na formação de professores, dando-lhe crédito como uma alternativa a ser experimentada.

---

<sup>12</sup> Aninhar será entendido como ambiente propício ao acolhimento, crescimento e proteção.

Percebe-se, nas citações de Foerste (2005), que, quanto às parcerias, apesar de serem possibilidades ampliadas nas formações continuadas de professores, persiste alguma resistência a essas práticas, talvez pela invisibilidade dos resultados já alcançados ou pelo pensamento equivocado de que se trata da transmissão ou treinamento técnico do que já foi estudado em um passado formativo, uma espécie de repercurso. As parcerias, entre Governos (sistemas de ensino), Universidades e professores estabelecem entre si relações muito mais mediadoras do que formadoras.

A formação da docência, assumida como o exercício da intelectualidade intencional no âmbito das relações sociais, aliada a um currículo em permanente construção, crítico e reflexivo, potencializará a emancipação e a autonomia fundamentando uma cultura entendida como a soma dos múltiplos processos sociais, considerando a diversidade, o diálogo, a dialética e a complexidade das relações.

O exercício da intelectualidade intencional está na superação da intelectualidade em seu sentido restrito de depositária do conhecimento, está embasada na intencionalidade de uma Educação crítica, dialética e consciente que possibilite a ativação dos sujeitos (emancipação) e a transformação do mundo pelos sujeitos transformados (emancipados). É por meio dessa intencionalidade que Gramsci e Freire entendem que Educação é Liberdade.

A parceria, seja qual for, necessariamente comungará com esses pressupostos, na construção dos saberes no coletivo, nas relações com os outros, na crença de que não existe uma verdade a ser mediada (ensinada), mas um conjunto de verdades possíveis e potentes.

A partir do entendimento do potencial que as parcerias institucionais possuem na formação de professores a pesquisa buscou evidências através de questionários e entrevistas se os sujeitos percebiam a parcerias de instituições e a colaboração entre elas em favor do processo formativo.

Ler ou ouvir dizer sobre teorias, concepções e/ou correntes pedagógicas não significa compreendê-las e tampouco fazer uso delas. Como qualquer outra ciência, a Pedagogia, base da formação docente, requer estudo e

reflexão sobre as relações de ensino-aprendizagem e sociedade, porém não se pode esperar que a formação ocorra em uma única direção, ou seja, dos centros de formação para aqueles que são objeto dela. Não se pode confundir a formação continuada com uma oportunidade de adestramento profissional, em uma perspectiva de hierarquia de saberes do formador com o formando.

A formação de professores, inicial ou continuada, é muito mais um ato de formar-se do que ser formado. Formar-se significa aqui compreender que todo conhecimento é autoconhecimento, que toda formação é autoformação, e o pensar a pessoa do professor ocupa papel central, dada a singularidade dos indivíduos, afirma Nóvoa (1992).

Logo, a escola não pode ser vista apenas como território do ensinar, mas como um espaço dialético entre o aprender e o ensinar. Novas práxis surgem do compartilhamento de experiências vivenciadas em espaços educativos onde estão abrigados o professorado, razão de se dá tamanha importância às relações construídas e constituídas no seio escolar.

Pensar em transformar a Educação obrigatoriamente nos leva a pensar naqueles que conduzem o processo educativo, em especial, os docentes. O conhecimento se dá na relação com os outros. Freire (1991, p. 58) subsidiou o pensamento de que não se nasce professor: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”, daí a importância da formação continuada na busca pela excelência na Educação.

Freire defende a ideia da impossibilidade do educador ser omissor, trata-se de um sujeito de escolhas. “Ensinar exige tomada consciente de decisões” (FREIRE, 1996, p.122). O ser homem se constrói a cada dia, amplia seu espaço e é nessa perspectiva que a formação continuada potencializará a construção do educador. Alerta, ainda, para o risco da dissociação da teoria com a prática. Segundo ele, a prática é primordial, o aluno materializa a aprendizagem quando consegue recriar ou refaz o que foi ensinado.

No livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2015) indica alguns critérios para o ensinar. Faremos menção às primeiras reflexões para a prática docente

que nos interessam adotar aqui como premissas básicas para a formação de educadores, quais sejam:

*I - A rigorosidade metódica:*

[...] não basta a penas ensinar o conteúdo, é preciso que se dê ao aluno a criticidade, a capacidade de pensar e pensar certo. Quem ensina a pensar certo só poderá fazê-lo se tiver essa habilidade desenvolvida em si mesmo. O bom professor ensina seus alunos a conhecerem e usarem este conhecimento para intervir no mundo, transformando-o num mundo melhor para si e para os outros (FREIRE, 2015, p. 28).

É possível aqui compreender que a formação de professores, inicial ou continuada, necessita abraçar a perspectiva do *pensar certo* como um pensamento autônomo: crítico e reflexivo. Como consequência, se a formação de professores não admitir esse grau de maturidade, teremos professores refletindo em seus educandos a formação equivocada de transmissão recebida em um círculo vicioso e nocivo à produção e ao avanço do conhecimento.

A rigorosidade metódica deseja preservar o educando em sua aproximação com o conhecimento já acumulado pela sociedade, de forma que este possa estar apto à reflexão em uma postura criativa de ressignificados.

*II - A pesquisa:*

Não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p. 30-31).

Aqui a pesquisa é fomentadora da prática do ato de educar e partícipe do processo e emancipatório mediado pelo docente.

Aqui implica o reconhecimento do senso comum como saber, como processo de construção, transformação, ressignificação dos conhecimentos em uma completude entre o saber científico e o comum, não hierarquizado.

*III - O respeito aos saberes dos educandos:*

[...] à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saber socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2015, p. 31).

Freire (2015) reafirma, por meio do respeito aos saberes, que não existe hierarquização entre o conhecimento, seja ele senso comum, seja científico. A escola não tem em sua função a transferência de conteúdo, mas a integração desses com as experiências vividas pelos sujeitos, individuais e coletivas, e é por esse motivo que todos os saberes devem ser respeitados.

#### *IV - A criticidade:*

A curiosidade deve superar a ingenuidade e assumir a criticidade, passando a ser uma curiosidade epistemológica. “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas educativo-progressista é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”(FREIRE, 2015, p. 33).

O saber ingênuo é válido, porém insuficiente para o protagonismo transformador histórico (transformação social). A superação é a possibilidade de o sujeito “comum” explicitar esse conhecimento e problematizar de forma a desestabilizar essa curiosidade e assim exigir maior rigor e criticidade. A superação não é impositiva, pois, se assim o fosse, romperia com o princípio ético da humanização.

#### *V - A estética e ética:*

“Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos” (FREIRE, 2015, p. 34).

O conceito de inacabamento de Freire (2015) nos apresenta o desafio de educar na condição de seres que se constroem sendo. Nesse sentido, não se pode educar longe da ética.

#### *VI - A corporificação das palavras pelo exemplo:*

“Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*” (FREIRE, 2015, p. 36). Esse princípio nega a dicotomia entre teoria e prática, o que se faz ensina muito mais do que o que se fala. É pelo exemplo que se educa.

*VII - O risco, a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação:*

O risco é a marca da humanização e é na coletividade que se reduz esse risco. Na educação, parte do processo de humanização, o dialogismo é responsável pela redução do risco. Freire nos ensina que a Educação é coletiva e por isso a importância da ética, do respeito, da dialógica, da coerência e da democracia. Em Freire, o novo é o que incita à transformação, o dia do novo é todo dia, o dia da libertação é todo dia, a coerência é base na construção da libertação. O ato de educar exige a total ausência de qualquer tipo de discriminação.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2015, p. 36-37).

*VIII - A reflexão crítica sobre a prática:*

Quanto maior o autoconhecimento, a autoformação, maior a capacidade de transformação de ressignificação. É pensando criticamente as práxis do presente e do passado que potencializaremos as práxis futuras:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é um presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectualmente escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2015, p. 40).

O autor deixa claro que é fundamental que a formação docente, inicial ou continuada, estejam ligadas à autonomia e à emancipação dos formadores e formandos no desenvolvimento do *pensar certo* em uma mediação e continua.

*IX - O reconhecimento e a assunção da identidade cultural:*

A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (FREIRE, 2015, p. 42). A aceitação do outro é um dos pilares fundantes da Educação freiriana. Estar no mundo consigo mesmo e com o outro significa existir no mundo. É no respeito, na coerência, na ética, na criticidade, na curiosidade, no exemplo e na coletividade que permanentemente, em processo, nos construímos como seres humanos. É no outro que nos encontramos, é no outro que nos assumimos como seres pensantes.

O desafio docente é mediar as intensas e complexas relações do eu com os outros. Não há formação docente que se constitua sem os princípios abordados anteriormente.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da instituição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir [...]. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético [...]. (FREIRE, 2015, p. 45).

Contudo, se é em um intelectual orgânico que acreditamos, não podemos deixar de pensar qual tipo de proposta curricular fortalecerá essa prática. Se educar é estar entre os que são educados em um movimento dialético, será preciso mais do que prescrições na construção de um projeto que vislumbre a emancipação da curiosidade ingênua.

São as constantes disputas por espaços/tempos do viver. Assim é o currículo. Arroyo (2013) nos apresenta o currículo como um “território de disputa de poder”, uma arena de contínuo combate, um ponto estratégico de controle no jogo da persuasão e de ideologia. São inúmeras as tentativas de dominação



do currículo por meio da normatização, padronização, regulação, institucionalização, entretanto são incontáveis as resistências utilizadas: vivência, experiência, cotidiano, ocultação, negligência e desobediência.

Nesse sentido assumimos que a docência é um ato intelectualizado, intencional e emancipador, na utilização de um currículo integrador, totalizador e multifacetado, potencializando a apropriação do conhecimento a partir dos contextos sociais.

Freire (1978) em sua teoria emancipatória demonstra que o currículo se constrói e se significa a partir de como se pronuncia a leitura de mundo em um movimento dialético com ele, em contraposição a uma educação bancária. Freire afirmou: “O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo [...], e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos” (FREIRE, 1992, p. 47).

Essa citação resume a concepção de currículo que esta pesquisa assume. Trata-se de uma perspectiva de construção contínua, histórica e dialética em um movimento de significados entre o real, o teórico e as vivências.

Essa perspectiva de currículo vai ao encontro do que Gramsci (1978) chama de intelectual orgânico, que se permite contrapor ao pensamento hegemônico com criticidade e liberdade e seu entendimento de como a cultura máxima (extrema) é ferramenta para a hegemonia.

Reconhecer a docência como um espaço temporal de oportunidades, um mundo que se move continuamente pelas ideias, conceitos, concepções, tensões, contradições, em uma intensa relação multifacetada, fomento da construção de uma proposta de Educação emancipadora e extrema em suas Culturas.

A construção conjunta e a organização do conhecimento, de forma a educar cidadãos constituídos de direitos, é possível, se nós nos assumirmos como sujeitos da decisão e históricos (FREIRE, 1992). A construção coletiva torna os processos educacionais transformadores e hegemônicos, uma vez

que possibilita espaço para o questionamento dos conteúdos recheados de significados de poder e controle.

Assim, considerar o currículo como uma ferramenta técnica, teórica, política, organizadora do conhecimento, metodológica e isentá-la de intencionalidades sociais é restringir o pensamento ao campo da ingenuidade. O currículo é um instrumento político de poder, ideologia e cultura, portanto é importante entender e pensá-lo de forma que respeite, aceite e valorize a multiplicidade dos saberes, a diversidade, a reflexão, a crítica, o diálogo e a interculturalidade.

Brandão (1987, p. 25) afirma que:

[...] tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as histórias da história que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão do saber.

Essa definição amplia o entendimento de cultura e abre caminho a conceituar a interculturalidade que se fundamenta no dialogismo entre as várias Culturas e de estabelecer novos conhecimentos (novas culturas) a partir desses encontros. Assim, penso a formação de professores como um encontro de muitas culturas em um constante movimento dialógico e de criação.

Essa é a concepção de formação que esta pesquisa defende. Uma formação aberta, coletiva, dialética e vivenciada. Assumir essa perspectiva espaço/temporal da educação pressupõe reconhecer no docente o papel de intelectual, capaz de pensar o fazer educativo a partir da criticidade, e instaurar uma hegemonia política educacional a partir das Culturas.

Ensinar não é transmitir, é problematizar, criticar, descobrir, agir, refletir, experimentar. Os verbos do pensar pressupõem diálogo, sem o qual não seria possível conjugá-los na aprendizagem. Com Freire aprendemos que o diálogo está no início, no meio e no fim da prática pedagógica, está vinculado a uma ação reflexiva traduzida pela comunicação com o outro em condições de igualdade.

A educação, na concepção freiriana, é um processo sócio-histórico; não é isolada ou neutra, tampouco pode ser considerada o acúmulo de informações, o ato de ensinar, a transmissão pura e simples da informação feita na ausência da humanização. Temos aqui a real importância da comunicação na educação. Não há relação de poder, hierarquia ou supremacia nas relações ensino e aprendizagem, o processo educativo ocorre em permanente mediação entre iguais por meio da comunicação.

Informação não é comunicação. Informar a alguém alguma coisa significa submetê-la à verdade do emissor, é vertical, autoritário e equivocado. A comunicação assume “n” possibilidades de diálogos e trocas de muitas vozes. Nessa perspectiva, temos mais uma aproximação entre o pensamento freiriano e o bakhtiniano, para o qual a realidade é construída a partir do conjunto da diversidade e das relações estabelecidas entre as vozes sociais.

Segundo o pensador Bakhtin (2002, 2003, 2012, 2016), a linguagem é consequência das interações, os sujeitos não ocupam posições/papéis previamente determinados. Eles são constituídos e destituídos ao se comunicarem, são perpassados por múltiplas vozes, o que os caracteriza como ideológicos. A palavra não é “neutra”, afirma ele, ela está sempre presente em outra palavra, ela não existe senão no encontro com outra, e somente assim ela é viva.

A palavra é sempre uma relação interindividual, é a soma de todas as vozes que a utilizam. É nessa concepção que Freire e Bakhtin se aproximam mais uma vez, na compreensão de que os sujeitos são protagonistas da construção dos saberes a partir do diálogo e no confronto com o outro. Considerando os ensinamentos de Bakhtin (2002, 2003, 2012, 2016) compreendemos que a palavra é indissociável do discurso, mas também é história, memória, luta, ideologia. É por isso que romper o silêncio do monólogo imposto pelo pensamento hegemônico possibilitará trazer à tona as múltiplas vozes do Campo.

A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da ‘alma’, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a

palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém) (BAKHTIN, 2016, p. 350).

Nesse entendimento, o papel do pesquisador é deixar o participante da pesquisa falar, narrar, discursar. Essa prática/narrativa é polifônica no contexto cultural, temporal, espacial. É por meio da polifonia que se observa a construção plural do discurso, a partir de muitos outros, potencializando a multiplicidade de sentidos e suas inter-relações.

O conceito de polifonia é desenvolvido na tradução de Bezerra (2002, p. 24) na obra *Problemas da Poética Dostoiévski* :

Segundo Bakhtin, é característica do romance ser plurivocal. Estudando Dostoiévski, Bakhtin observou que o seu discurso romanesco não é apenas plurivocal - há algo mais além dessa plurivocidade: as **vozes dos personagens apresentam uma independência excepcional** na estrutura da obra. Como diz Bakhtin, 'é como se soassem ao lado da palavra do autor'. Observou mais que **as múltiplas consciências que aparecem no romance mantêm-se equipolentes**, ou seja, **em pé de absoluta igualdade**, [...] ao enfatizar o caráter dialógico aberto do universo artístico de Dostoiévski, Bakhtin destaca outra característica de seu estilo: a **inconclusibilidade**. Na trama construída por Dostoiévski, não há uma superação dialética entre a multiplicidade de consciência que povoa os seus romances; **os problemas e as contradições não se resolvem, continuam 'irremediavelmente contraditórios'** (grifos nosso).

O polifônico apropria-se da incompletude, logo sujeitos a mudanças e transformações, está em constante evolução na qual o "novo" não exclui o "velho", onde a construção de sentidos se materializa na ética de reconhecer no outro a si. É por essas concepções dialógicas que esta pesquisa realiza suas análises quanto aos significados dados à formação continuada Escola da Terra *Capixaba*, considerando o dialogismo entre os que se propõem formadores e os formandos.

Nessa perspectiva, no encontro com o outro, quem também nos auxilia é Brandão (1981), ajudando na compreensão que o conhecimento se cria por meio do diálogo e a serviço do diálogo, entre sujeitos diversos, mas nunca desiguais, situados de um lado e do outro, mas em frente a um mesmo horizonte de humanização do mundo, da vida social. Nessa postura de

reconhecer no diálogo com o outro a criação do conhecimento é que entendemos a pesquisa, no encontro, na coletividade, na diversidade. Com essa postura diante da ciência é que classificamos, junto a Brandão (1987), a pesquisa participante.

No próximo item, buscamos contextualizar a problematização da pesquisa a partir de algumas produções que foram selecionadas e que nos ajudaram a conceituar um mapa teórico-metodológico.

### 1.5 ENCONTROS COM ALGUMAS PESQUISAS

Em nossa caminhada como professor, venho tardiamente ao encontro das pesquisas a nos reconhecer como pesquisador, a nos assumir como “intelectual orgânico”, apoiado no pensamento gramsciano. Em nossa primeira formação, na área de Ciências Econômicas, nos aproximamos do mercado financeiro, nessa experiência estivemos “submersos” em um universo da mais profunda lógica capitalista, naquele contexto de vinte e poucos anos, não conseguimos enxergar o outro, apenas “CPFs” desumanizados.

Infeliz com a atuação profissional como bancário e já em contato com a docência, desde que cursava a Ufes (Ciências Econômicas – 1993 a 1997), passei a buscar outras possibilidades de atuação e, então, cursei a Licenciatura em Matemática. A essa altura já havia experimentado o “elixir” da docência e não quis outra coisa. Na licenciatura aprendi muito sobre Matemática, mas quase nada sobre ser professor. Desafiado pelas inconsistências do que havia aprendido em relação à realidade a qual estava inserido, professor de matemática da rede estadual de ensino, tive meus primeiros e reais contatos com a Ciência da Pedagogia.

Inconformado com minha incapacidade de transmitir o conhecimento, de depositá-lo com precisão em cada série, conforme a prescrição curricular, fui em busca de técnicas e métodos que me auxiliassem na tarefa de ensinar os alunos a serem matemáticos. Também indignado com as orientações pedagógicas que recebia, passei a cursar Licenciatura em Pedagogia.

Iniciado o curso de graduação em Pedagogia, percebi que vivia em um universo paralelo, em um mundo construído de espelhos onde eu só consegui ver no outro o meu próprio reflexo e os julgava a partir de minhas características. Era um mundo novo, um mundo de possibilidades, de inclusão, de partilha, de construções coletivas. Quantos enganos, quantos erros cometidos até ali. Quanta violência eu pratiquei na ânsia de ensinar a prescrição, de esperar do outro o mesmo que de mim.

O Curso de Pedagogia me possibilitou encontrar outros caminhos educativos, outros sentidos para a Educação. Freire, Gramsci e Marx (até ali não havia lido Marx na perspectiva da emancipação e da libertação) me ajudaram a ver o mundo através do outro, a partir do outro. Eles me fizeram entender que a beleza do coletivo é a diversidade, e que a força não está na dominação, mas na liberdade.

Após “enamorar” alguns autores (item 1.4) e me apoiar neles para a construção dos conceitos fundantes nos quais o trabalho é construído, a pesquisa se utilizou do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação vinculada ao MEC, para encontrar, inicialmente, as dissertações e teses realizadas entre os anos de 2006 e 2017<sup>13</sup>. Optamos por restringir as produções acadêmicas às dissertações e teses no intuito de potencializar um diálogo com os trabalhos já realizados dentro da temática. Diante do quantitativo de trabalhos no período selecionado a foram adotados alguns “critérios” e “palavras chave” que são conhecidos academicamente como descritores. O volume de trabalhos encontrados e os descritores utilizados estão dispostos na Quadro a seguir.

Quadro 1 Dissertações e Teses Depositadas no Banco da Capes Conforme Critérios e Período Selecionados.

Descritores	Critérios	Período	Dissertações	Teses	Selecionadas
“Escola Ativa”	Grande área Conhecimento –	2014 - 2016	48	20	01

<sup>13</sup> Esse período foi escolhido na intenção de cobrir as produções relacionadas ao tema nos últimos dez anos. Considerando a implantação do programa Escola da Terra em 2012, ano mediano do período temporal escolhido.

“Polifonia”	Ciências Humanas	2006 - 2012	62	23	01
“Polifonia” e “Formação de Professores”	Área do Conhecimento – Educação	2013 - 2017	122	34	03
	Área de Avaliação – Educação				
	Área de Concentração – Educação Programa - Educação				
“Escolas Multisseriadas”	Sem critérios	2009 - 2016	32	04	02
TOTAL			264	81	7

Fonte: CAPES: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>> Acessado 16/09/2017.

As teses e dissertações escolhidas estão listadas no Quadro 2. A seleção se deu em função da maior proximidade com os objetivos traçados para este trabalho. Foram selecionadas sete produções que mais dialogaram com os objetivos desta pesquisa. Dos trabalhos selecionados quatro são produções do Grupo de Pesquisa Cultura, Parcerias e Educação do Campo, coordenado pelo professor Erineu Foerste no PPGE – Ufes. Suas escolhas estão diretamente ligadas às aproximações teórico-metodológicas a serem aplicadas nesta pesquisa e também por contextualizarem a Educação do Campo a partir das escolas multisseriadas e da formação de professores na perspectiva do Campo. Alguns trabalhos, fora do grupo de pesquisa já mencionado, trazem a história do programa Escola Ativa, que hoje conhecemos, como Escola da Terra, de forma que auxilia no entendimento da proposta de formação em âmbito nacional e oferece parâmetros de como foi executada. Outro trabalho aborda conceitos bakhtinianos para compreender a polifonia e sua relação na produção de culturas.

Quadro 2 Dissertações e Teses Selecionadas como Fonte de Pesquisa Documental.

Descritor	Título	Autor	Ano	Programa	Orientador
“Escola Ativa”	Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no programa escola ativa na região metropolitana de Manaus.	Maria Marly de Oliveira Coelho	2017	Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação Em Educação	Profª Dra. Rosa Mendonça de Brito
“Polifonia”	As relações entre educação, comunicação e juventude rural a partir do dialogismo bakhtiniano e da lógica hipertextual	Tatiana Castro Mota	2011	Universidade de Brasília – UNB Faculdade de Educação – Fe Programa de Pós-Graduação em Educação	Prof(a). Dr(a). Ângela Álvares Correia Dias
“Polifonia” e “Formação de Professores”	Formação continuada de professores da educação do campo no município de Domingos Martins – es	Mônica Nickel	2016	Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Professor Dr. Erineu Foerste
“Polifonia” e “Formação de Professores”	A formação de professores para a educação do campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento	Charlene Araújo Santos	2016	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb Programa de Pós-Graduação em Educação -	Professora Drª. Leila Pio Mororó



	na área			Ppged Mestrado	
“Formação de Professores	A formação de professores para a educação do campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área	Janinha Gerke de Jesus	2014	Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Professor Dr. Erineu Foerste
“Escolas Multisseriadas”	Gerações de professores de escolas de classes multisseriadas do campo	Charles Moreto	2015	Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Professor Dr. Erineu Foerste
“Escolas Multisseriadas”	Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-es	Juber Helena Baldotto Delboni	2016	Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Professor Dr. Gerda Foerste

Fonte: Arquivo do autor, catalogação a partir de fonte CAPES: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acessado em 16/09/2017

As dissertações e teses selecionadas aliadas aos pensamentos e conceitos desenvolvidos pelos autores mencionados no item 1.4. nos ajudaram a responder aos objetivos propostos, como veremos no capítulo das considerações.

Coelho (2017) nos possibilita entender a trajetória histórica do Programa de Aperfeiçoamento Escola Ativa, sua adoção a sua implementação. Em sua tese afirma que o PEA contribui para a melhoria do processo ensino/aprendizagem nas escolas onde foi desenvolvido. Essa afirmação está embasada nos resultados quantitativo, ou seja, uma comparação entre os rendimentos escolares apresentados pelos estudantes, do antes e depois de sua implantação.

É importante ressaltar que a referida pesquisa, realizada por Coelho (2017) estabelece um limite claro da análise pela via quantitativa, de forma que nesse aspecto se distâncie da proposta deste estudo, mas foi de grande contribuição para a contextualização da implantação do programa no Brasil.

Mota (2011) nos ajuda a entender o dialogismo e a polifonia a partir de seus estudos feitos sobre as obras bakhtinianas. A partir desse texto que passamos a compreender que os sentidos e significados das palavras são frutos das relações entre os sujeitos, dos contextos culturais aos quais estão imersos. Passo a compreender que a linguagem é inacabada, é um processo dialético, construído e desconstruído e novamente reconstruído a cada nova interação. Assumo, então, que não existe a dicotomia emissor-receptor e sim locutor-locutor. Todos são ativos nas interlocuções, que são, em sua essência, em processo permanente.

Vejo agora com maior nitidez e entusiasmo os diálogos estabelecidos entre os conhecimentos produzidos por Bakhtin e Freire, mesmo que em espaços e tempos distintos. A incompletude dos sujeitos que os move em direção ao conhecimento e o ser aprendente freiriano estão presentes também na filosofia bakhtiniana. Mota (2011) afirma que em Bakhtin é o contexto que dá sentido à palavra, assim como Freire esclarece que a leitura de mundo precede a leitura escrita. Para ambos, ler é apenas decifrar códigos. O conhecimento está fundamentado na contextualização, nas diferentes leituras e linguagens.

É nessa direção que desejo compreender o Programa de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*, uma proposta de formação continuada de professores inacabada, em processo, no encontro com o outro e em permanente construção.

Nickel (2016) reforça as condições potencializadoras nas quais a formação de professores deve ocorrer, no rompimento com o modelo tradicional e descontextualizado. Nos auxilia a pensar a formação continuada com os sujeitos e não para os sujeitos. É preciso que os sujeitos da formação sejam inseridos nas discussões que envolvem a formação, que entendo estar em permanente construção. E é exatamente o que buscamos captar no Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*: uma nova proposta de formação, dialógica, inacabada, sem “gênios”, sem “receitas”, sem “prescrições”, embebida nos contextos, na história, nas culturas.

Santos (2016, p. 63)) relata a importância da formação de professores em articulação com as comunidades:

O fortalecimento da relação e parceria entre as universidades e os movimentos sociais do campo configura-se como mais um movimento nesse processo, pois essa relação, a partir das experiências de formação de professores, possibilitou não só que o campo chegasse a universidades, mas também que universidade chegasse ao campo. A universidade vai ao campo e o conhece melhor, inclusive o projeto de educação que vem sendo construído pelas mãos de trabalhadores do campo engajados em movimentos sociais. O campo vai a universidade e passa a conhecê-la de perto, ou melhor, por dentro. Esse é inclusive um dos motivos pelos quais os movimentos sociais têm exigido a formação por meio presencial, pois assim, os estudantes têm a possibilidade de conhecer os diferentes espaços da universidade, viver a dinâmica das instituições incluindo o seu tripé, ensino, pesquisa e extensão.

Em seu trabalho, Santos (2016, p. 65) relata as dificuldades enfrentadas na implementação do Curso de Formação de Professores do Campo (Licenciatura em Educação do Campo) no estado da Bahia, mas nos apresenta como elas foram superadas (em alguns casos amenizadas) pela via do protagonismo coletivo.

O compromisso político e o espírito de coletividade, de trabalho coletivo, faz parte do perfil dos professores em formação. A maioria deles são militantes de movimentos sociais, a vivência nos movimentos contribui para esse perfil, e fortalece a formação, através do nível crítico e político de discussões que os estudantes já trazem consigo para as salas de aula, e também para outros espaços e momentos pedagógicos em que os cursos se desenvolvem. Essa participação política, crítica e ativa é decisiva também na construção constante do curso junto as instituições de ensino, pois ao longo do curso precisam se posicionar principalmente para reivindicar condições de permanência nas universidades e formação com

qualidade. A formação política que os estudantes trazem consigo, e que é desenvolvida dentro dos movimentos sociais, é determinante para o sucesso de sua formação em nível superior, contribuindo para a qualidade dos debates e de todo processo de formação universitária.

Nesse sentido, busco me aproximar desses relatos para compreender o Escola da Terra como um projeto em construção a partir de seus sujeitos, ouvindo suas demandas, aprendendo com suas práxis.

Moreto (2015, p. 230) nos chama a atenção para as condições históricas do trabalho docente nas escolas multisseriadas. Em passagem no seu texto intitulada de “Se vira nos 30!”, em uma de suas entrevistas, de modo muito didático, deixa-nos claros os desafios de ser professor nas escolas do campo.

Para Flávia o professor da escola de classe multisseriada é como os artistas que se apresentam no quadro ‘Se vira nos 30!’ do programa ‘Domingão do Faustão’ da Rede Globo. No quadro em questão, o artista deve buscar, em 30 segundos, fazer uma apresentação que seja, ao mesmo tempo, rápida na execução, precisa nas ações (pois não se pode perder tempo), bonita (do ponto de vista estético) e eficaz (na forma de apresentar a mensagem a ser apreendida pelo público). Nesse sentido, Flávia estabelece tal relação quando traz em sua fala as características requeridas do professor que trabalha nessas escolas.

Essa passagem me fez refletir, pela ludicidade, sobre como a formação inicial e continuada não alcançam a dinâmica das classes multisseriadas. Como a formação poderia ensinar o que não sabe? As universidades e institutos de formação conhecem muito pouco dessa realidade, desses contextos. O que precisamos é aprender com a multisseriação, ouvi-las, dialogar e auxiliá-las a potencializar as práxis construídas historicamente pelos docentes que atuam há anos nas classes multisseriadas e que são silenciadas por um discurso hegemônico da dicotomia cidade-campo. É nesse sentido que Moreto (2015) me auxilia.

Delboni (2016), em seu trabalho, discute as escolas multisseriadas nas comunidades através das imagens e das memórias. Sua pesquisa me ajuda a pensar em como as escolas multisseriadas contribuem para a manutenção,

fortalecimento e identidade das comunidades tradicionais nas quais estão inseridas.

Nesse processo, a escola multisseriada, enquanto identidades em construção e reconstrução, não permaneceu estática e ao longo dos anos se recriou e se reinventou, construindo formas de trabalho que se aproximam da proposta de educação do campo e não para o campo. Como conquista das comunidades, as escolas multisseriadas representam, junto com a Igreja, um complexo que mantém vivo os vínculos comunitários, contribuindo assim na resistência aos modos de produção capitalista e para a permanência da própria comunidade no campo (DELBONI, 2016, p. 137).

Essa é a visão que adoto com o olhar sobre os sujeitos da formação Escola da Terra *Capixaba*. São as Escolas do Campo que fortalecem as comunidades. Elas são muito mais que paredes, são espaços/tempos com a comunidade em uma aprendizagem dialógica e coletiva. São representações das resistências dos povos camponeses. Então, permita-me ser repetitivo, temos que aprender com elas, precisamos ouvi-las, compreendê-las e auxiliá-las nessa guerra de posição, que as resistências impõem ao pensamento hegemônico.

Gerke (2014) nos ajuda a pensar a formação continuada de professores do Campo como uma especificidade necessária sem, contudo, cair no isolamento. “Defender a especificidade sem cair no isolamento é reconhecer a pluralidade e dialogar com a diferença, contrapondo-se a discursos que legitimam um único caminho pedagógico para a educação do campo” (GERKE, 2014, p. 62).

Ainda nos faz perceber a importância do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), criado em 1969, no município de Anchieta/ES pelo padre Humberto Pietrogrande (líder comunitário religioso e político da região), que tem como objetivo, até os dias de hoje, “Promover o homem rural, por meio da saúde, educação e ação comunitária, bem como fixá-lo à terra, evitando assim o êxodo”. O Mepes em seus 50 anos de existência, demonstra preocupação e atenção à formação de professores em função da Pedagogia da Alternância, que é trabalhada por alunos, monitores, pais e parceiros, como se pode observar na citação a seguir:

[...] a preocupação com a formação docente específica se faz presente desde o início do surgimento do MEPES, não somente por se tratar de um trabalho com uma pedagogia diferenciada, mas, sobretudo, pela identificação da ausência de uma discussão nos processos formativos dos docentes de suas escolas sobre as especificidades culturais, econômicas, geográficas e sociais do campo (GERKE, 2014, p. 54).

Além do apoio oferecido pelos trabalhos selecionados e já citados a pesquisa também utilizou outras fontes, como: documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura, da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo e das Secretarias Municipais do Estado do Espírito Santo e também do Programa de Formação Continuada Escola da Terra *Capixaba* no período de 2010 a 2018, somados a outras técnicas que descrevo no próximo item.

## 1.6 ENCONTROS METODOLÓGICOS

Para responder às indagações que nos propomos, é necessário escolher o percurso da investigação, e isso não ocorre ao acaso. A escolha de abordagens e métodos está ligada ao objeto a ser pesquisado e onde (lugar) desejo, como pesquisador, realizar o estudo, bem como às condições e ambiente (contextos históricos/sociais/econômicos/políticos/culturais) nos quais se insere o pesquisador.

Em Fichtner et al (2013)<sup>14</sup> percebemos o potencial dos diálogos estabelecidos entre o pensamento Freiriano (liberdade e emancipação) e autores como Bakhtin (dialogismo) e Gramsci (cultura máxima, intelectual orgânico) de forma que podemos problematizar as práticas educativas a partir de suas relações sociais complexas, da visão do todo.

A visão do todo, o respeito aos contextos, a valorização das relações sociais, estão presentes neste trabalho, no entendimento de que a

---

<sup>14</sup> Livro *Cultura, Dialética e Hegemonia* organizado por Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Marcelo Lima e Gerda Margit Schutz-Foerste, 2013. Sua segunda edição está prevista para o ano de 2019.

potencialização das Culturas é um dos caminhos da liberdade e da emancipação. Outros autores nos ajudam a sedimentar esse caminho.

Com Brandão (1987) aprendemos que, na prática da pesquisa (na educação), ouvir atenciosamente o outro, realizar as leituras das narrativas e das relações não explícitas e compartilhar vidas são posturas que o pesquisador deve exercitar. Para o autor, a realidade do “outro” é o que há de mais importante num processo de conhecimento e pesquisa.

Compreender a luta por uma educação no campo e a escola como um território de disputas sociais históricas, nos faz refletir sobre os interesses hegemonicamente construídos para distanciar o Campo do entendimento de que são parte do todo, negando-lhes a certeza de que são complementares nos contextos sociais e de que não existe grau de importância entre culturas. Rogério Omar Caliar, coordenador regional de Itapina do Escola da Terra *Capixaba*, em 2018, em um dos encontros com os formadores de base realizado no Ifes – *Campus* Itapina – afirmou que “Educação se faz nas comunidades, com as comunidades e para as comunidades”, e esse pensamento ganha força e movimento entre os povos e comunidades tradicionais camponesas e nos Movimentos Sociais em função de suas vivências e resistências como comunidades.

Gramsci e Freire são precursores desse pensamento. Defendem que o educador precisa ser educado. E que quem educa é a realidade, ou seja, são as relações entre os sujeitos, nas comunidades, em seus contextos históricos sociais, em suas culturas que promovem a Educação.

Brandão (2002) afirma que o pesquisador deve ter a consciência de que os materiais de pesquisa não são dados, mas construídos; de que o trabalho de pesquisa não pode prescindir de uma teoria colocada a priori, mas ela pode e deve ser testada pelo trabalho de campo. Afirma ainda que a ideia da teoria como realidade é um erro. A teoria é sempre uma hipótese a ser comprovada ou não, a partir da realidade observada. Foerster (2017), durante o Seminário de Pesquisa I, no Programa de Mestrado em Educação (PPGE-Ufes), afirma que “[...] o olhar do sujeito é construído a partir da construção do próprio objeto, em uma perspectiva de que o objeto se materializa durante a pesquisa”.

Brandão (2003) nos ajuda ainda a pensar que não há um objeto já constituído em sua totalidade a ser pesquisado, tampouco o olhar do pesquisador já está fixado, pois esse será construído e reconstruído durante a pesquisa pelo permanente diálogo entre pesquisador, sujeitos e objetos a serem pesquisados. É esse movimento de troca contínua que permite ao pesquisador se deixar problematizar pelo próprio objeto de pesquisa e a partir dele constituí-la.

Orientado por Ludke e André (1986), que entendem que a pesquisa qualitativa considera o pesquisador um instrumento e o ambiente o sujeito às fontes a serem pesquisadas, essa pesquisa voltou sua atenção para os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, como a compreensão das relações e dinâmicas estabelecidas entre os sujeitos do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba* e seus contextos.

As estatísticas socioeconômicas produzidas a partir de questionários aplicados aos sujeitos foram importantes e estudadas, mas insuficientes para responder às questões neste trabalho. Essa afirmação, corroborada por Zaia Brandão (2010), convida-nos, como pesquisadores, a não ditocomizar o micro do macro, o qualitativo do quantitativo, pois eles são complementares e seria um equívoco a adoção do monismo metodológico.

Ainda sob tal ótica, assumimos o papel de pesquisador e de sujeito da própria pesquisa e, nessa interação, procuramos produzir conhecimento com o que é pesquisado. Admite-se o contato prolongado e intenso com a fonte de pesquisa como o objeto que se está estudando, sem que ocorra manipulação de qualquer ordem por parte do pesquisador. Daí a importância da exploração com o contexto no qual o objeto está inserido, para que possa ser, então, entendido.

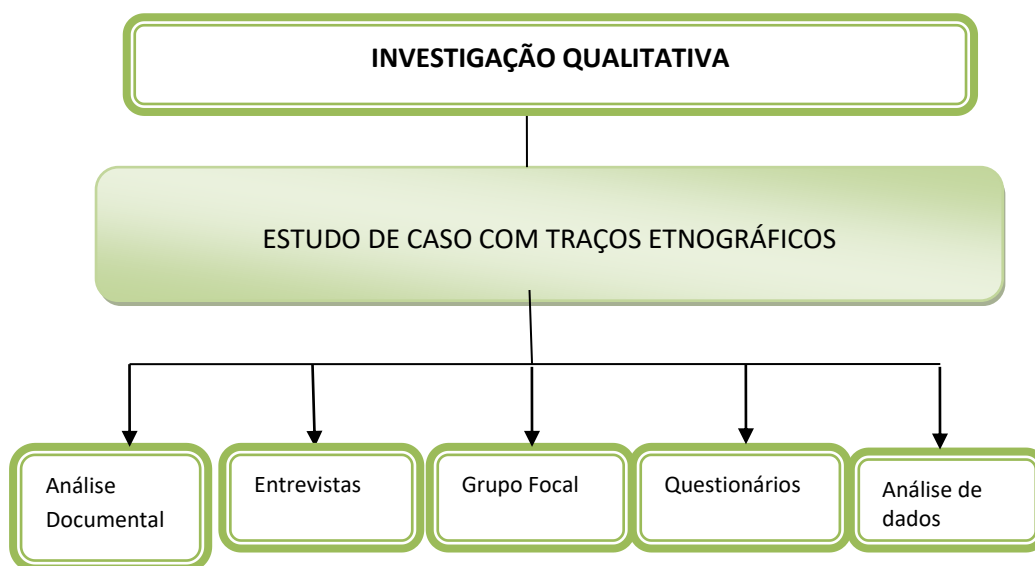
As aproximações de caráter exploratórios da pesquisa, busca entender como o Curso *Escola da Terra Capixaba* contribui para o fortalecimento das escolas multisseriadas no Espírito Santo. O objetivo é que ao final se conheça mais, e que se torne mais explícito esse movimento, e compartilhar outros saberes produzidos nos diálogos realizados. Como em qualquer ato exploratório, essa abordagem está muito ligada ao olhar do pesquisador e por ser, quase sempre, muito específico, acaba por assumir características



culturais das vivências dentro e fora da pesquisa, um olhar único, porém composto por muitos outros que perpassam cada um de nós, como nos ensina Gramsci, Freire e Bakhtin.

Essa questão se traduz em uma construção coletiva, uma vez que, partindo dos nossos objetivos e pensando nos instrumentos que estruturam esta pesquisa, estabelecemos diálogos com os colegas de mestrado do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Ao buscarmos as dimensões trabalhadas por Souza (2019), cuja investigação foi “Escola da Terra *Capixaba* na Bacia do Rio Doce”, da pesquisa sobre a “Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola” (MÜLLER, 2019) e a partir do estudo intitulado “Por dentro de uma escola pública do Campo em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri” (CUNHA, 2019), verificamos que os elementos metodológicos se assemelhavam. Para tanto, debruçamo-nos em organizar um esquema metodológico coletivamente que atendesse às nossas investigações. Dessa forma, para a realização dos nossos estudos, foi necessário recorrer a diferentes informações, coletadas em situações e momentos diversos, advindos da aplicação de instrumentos como: entrevistas, questionários, diário de bordo, grupo focal, análise documental, observação in loco como apresentado no esquema a seguir.

Esquema metodológico



Fonte: Esquema metodológico organizado pelos pesquisadores Cunha (2019), Müller (2019) e Souza (2019).

Exposta a visão de como se constitui esta pesquisa e se valendo dos ensinamentos de Brandão (2002) que transfere ao pesquisador a responsabilidade para optar pelo(s) instrumento(s) de análise mais adequado(s) para investigar seu problema, considerando o campo de pesquisa, adotamos algumas técnicas que serão expostas a seguir:

#### I - Pesquisa documental

A pesquisa documental não atuou, neste trabalho, como fonte única da verdade ou da quantidade, na ênfase a uma visão qualitativa dos dados coletados. Isso quer dizer que a busca de informações sobre o objeto de estudo será feita em documentos que exigem, para a produção do conhecimento, uma leitura reflexiva e crítica. Tozoni-Reis (2009, p. 30) concebe a pesquisa documental em educação como uma análise que o pesquisador faz a documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino. A contextualização histórica sobre o objeto da pesquisa se dará a partir da história da Educação do Campo, suas conquistas, legislação geral e específica.

A adoção dessa perspectiva traz à luz a multiplicidade das fontes históricas, contrapondo-se tratativa do documento como neutro e comprobatório, esquecendo-se de que esses documentos são historicamente produzidos nos contextos sociais e por esse motivo não são produções isentas em relação ao poder exercido outrora, estabelecendo relações com o contexto.

#### II – Entrevistas semiestruturadas e grupos focais

As entrevistas individuais e/ou grupos focais são encontros entre os sujeitos participantes da pesquisa. Conseqüentemente, são interações, trocas, relações estabelecidas que se constituem.

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. [...] Essas situações ocorrem em um encontro provocado por um dos atores sociais – o pesquisador. É ele quem elege a questão de estudo, como algo de importância, na maior parte das vezes escolhe quem entrevistar e

dirige a situação de entrevista. O entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro (SZYMANSKI, 2008, p. 12).

A entrevista e/ou grupo focal são espaços de disputa. Não se pode desconsiderar o conhecimento de mundo do entrevistado, suas estratégias de repasses de informações que ele considera favoráveis, e de esconder as que acredita serem prejudiciais a seus contextos. Já o entrevistador (pesquisador) busca criar uma relação de confiança, de forma a potencializar a escuta das realidades. Essas relações de poder entre entrevistador e entrevistado são conflituosas e uma das formas de refletir sobre essa técnica de pesquisa é não estabelecer uma única via para o conhecimento, pois é preciso entender a entrevista e/ou grupo focal em sua complexidade de relações, em constante diálogo.

A característica dialógica das entrevistas é um processo de construção conjunta de um discurso que representa um recorte dos conhecimentos produzidos a partir dos encontros estabelecidos.

Nas entrevistas, utilizamos a técnica do grupo focal que estimulou os sujeitos participantes da pesquisa a debater assuntos comuns. O grupo focal foi constituído de poucos participantes que estão envolvidos com o tema da pesquisa direta ou indiretamente e foram mediados por mim, como moderador, e buscamos manter as narrativas focadas na temática pesquisa.

Foram convidados a participar do grupo focal, em tempos distintos, o coordenador estadual, um dos coordenadores regionais, um dos professores pesquisadores, três formadores de base, seis cursistas. Também foram utilizados os encontros do Grupo de Pesquisa Parcerias, Culturas e Educação do Campo que contavam com palestrantes e convidados que versavam sobre a temática pesquisada, bem como os encontros regionais promovidos pelo programa de aperfeiçoamento, o Seminário Estadual Escola da Terra *Capixaba* (2018) e a visita ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), coordenado pelo professor Salomão Hage em Belém, capital do Estado do Pará, no mesmo ano. Os critérios estabelecidos para essa escolha estão descritos no item 1.8.

Nesse método de pesquisa, os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e podem tecer comentários sobre suas experiências (BAUER; GASKELL, 2002). A adoção do grupo focal visou a ampliar as possibilidades polifônicas de construção do conhecimento. A partir dele, foram observadas as narrativas que são, a priori memórias seletivas das experiências vivenciadas, em torno do objeto de pesquisa. Considerando que narrativas são interpretações do mundo e estão isentas de constatações de veracidade, já que, daquele ponto de vista e naquele contexto, são reais.

A memória abarca dimensões coletivas e individuais, relaciona-se às vivências do sujeito e implica evocá-las, através de complexa atividade mnemônica e do sistema nervoso. Memória é também um ato coletivo, visto que busca estabelecer uma relação entre os sujeitos em tempo e espaços distintos, através de registros de tempo/espaços de um grupo, de um povo, da humanidade” (FOERSTE et a; 2014, p. 8).

Na impossibilidade de acesso à experiência do outro, cabe-nos, como pesquisadores, interpretá-las a partir das interações constituídas durante os debates, que não se relacionam exclusivamente com o passado. Estão intimamente ligadas à construção do presente e projeção do futuro, como nos orienta Ciavatta (2002), por meio das narrativas que, neste caso, assumiram a forma de diálogos e foram gravadas e transcritas (duração de 30” a 60”).

Entendemos que cada visita de campo potencializa, através das entrevistas, as vozes dos sujeitos do Programa Escola da Terra *Capixaba*. Observamos que esse recurso contribuiu para a ação transformadora da prática pedagógica dos professores e como a proposta foi ressignificada a partir da práxis.

[...] tem o papel de recordar ao entrevistador dos principais pontos a serem coletados no diálogo com o entrevistado. Na entrevista semi-estruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do rumo que toma o diálogo (TOZONI-REIS, 2009, p. 44).

Durante as entrevistas, foi utilizada a técnica da pergunta em três tempos, em que a primeira abordagem é aberta, a segunda de insistência e a terceira direcionada. A exemplo:

1º tempo: Como você percebe que o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba* contribuiu na sua práxis pedagógica?

2º tempo: Mais alguma contribuição que você deseje citar?

3º tempo: Quais projetos foram realizados na sua escola que dialogam com o Escola da Terra *Capixaba*?

Lameli *et al.* (2010), em seu artigo *Language and space: language mapping*, têm como uma de suas propostas a utilização da pluridimensionalidade na linguagem e a observação de como ela se manifesta na construção do processo investigativo. Para os autores, os informantes não respondem espontaneamente aos investigadores, uma vez que, as respostas dadas transgridem os limites usuais da comunicação entre grupos homogêneos. Observamos que as primeiras respostas oferecidas pelos entrevistados foram espontâneas, porém impregnadas pelo simples fato da formalidade da própria entrevista e do entrevistador não pertencer àquele meio.

Na proposta dos autores, o desencadeamento de outra pergunta que oferece ao entrevistado a possibilidade de “retoque” ou “complementação” da primeira resposta, considerada espontânea, potencializa o discurso a partir da reflexão provocada pelo entrevistador.

*[...], our informants are not only allowed but encouraged to reflect upon and discuss their own speech as well of that of their interlocutors” (LAMELI et al., 2010)*

[...], nossos informantes não são apenas permitidos, mas encorajados a refletir e discutir sobre suas próprias fala, assim como as de seus interlocutores” (LAMELI *et al.*, 2010) tradução do autor.

Essa abordagem visa, no primeiro tempo, a identificar as narrativas presentes naturalmente. O segundo tempo busca identificar, após provocação, o que ainda é considerado relevante e na terceira etapa direciona o entrevistado para discutir sobre o objeto pesquisado. É a partir da reflexão que se constrói a horizontalidade dos conhecimentos e a produção de novos.

### III – Questionários

A pesquisa se utilizou de questionários em tempos e espaços distintos, aplicados na primeira e na segunda ofertas aos cursistas e formadores de base. O objetivo principal dessa aplicação foi mapear o perfil do cursista, suas percepções sobre o curso ofertado, seus interesses futuros e como o curso pode ter fortalecido a práxis da Educação no Campo.

O questionário era composto de perguntas de “múltipla escolha” na identificação específica de itens relacionados com a personificação dos sujeitos; de “caixa de opções” para captar compreensões estimuladas e “abertas” fortalecendo a construção conjunta do conhecimento.

A amostra escolhida foi igual ao número de questionários respondidos nas 1ª e 2ª ofertas (1.415 – mil quatrocentos e quinze) o que corresponde a aproximadamente 60% dos cursistas. Apresentamos os resultados dessa coleta de dados e suas análises no quarto capítulo.

#### IV – Análise de dados

A etapa mais crítica da pesquisa foi a análise de dados. Após percorrermos um longo caminho, nos diálogos com os autores que neta pesquisa utilizo como suporte teórico, com os professores do programa (disciplinas cursadas), nos fóruns, nos congressos, nos seminários, cafés, almoços, lanches, grupos de estudos, após afetarmos e sermos afetados, nem sempre de forma pacífica, pelos dados.

A análise buscou triangularizar os dados, fontes, sem que se torne simplesmente uma descrição, mas uma reflexão desses com o referencial teórico e com a produção acadêmica “eleita” que subsidiou o diálogo com os objetivos traçados.

Ressaltamos que nessa pesquisa de base qualitativa as ferramentas metodológicas não foram utilizadas de forma estanque. Isso não significa uma anarquia em sua utilização, mas um “orquestramento” desse conjunto de instrumentos que trabalhamos concomitantemente e em harmonia.

No próximo item nos dedicaremos a descrever a trajetória dessa pesquisa.

## 1.7 O PERCURSO

Esta pesquisa se inicia oficialmente em abril de 2017 com o ingresso no PPGE/Ufes, entretanto me permito afirmar que a participação no estudo antecede em dois anos sua oficialidade. No ano de 2015, quando me inseri no Programa de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*, como professor pesquisador, nasceu de fato a pesquisa a partir dos diálogos estabelecidos entre os sujeitos, inclusive eu.

O ano de 2017 foi dedicado à construção teórico-metodológica. As disciplinas frequentadas possibilitaram uma aproximação entre o que havia vivenciado com os teóricos e com os contextos históricos e atuais, o que me ajudou na definição do problema a ser estudado, na delimitação da pesquisa, nos objetivos e a traçar o caminho a ser percorrido. Neste momento também se iniciou a pesquisa documental, a busca pela legislação e pelos documentos que compõem o objeto da pesquisa. Este movimento culminou na qualificação, em dezembro daquele ano.

A pesquisa de campo teve início em 2018, me mantendo como pesquisador e participante da pesquisa, já que continuei como professor pesquisador na segunda oferta do programa. Exercer essa atividade foi importante no desenvolver do trabalho. Esta construção conjunta ampliou a compreensão coletiva do conhecimento no encontro com o outro, no dialogismo.

Após concluir os pilares fundantes de um trabalho científico: justificativa, problema, objetivos, aproximações teóricas e metodológicas a pesquisa foi a campo. Aproveitando-me dos encontros regionais e municipais, pude realizar as entrevistas e/ou grupos focais, as quais eram gravadas e transcritas, todas devidamente autorizadas. As perguntas que nortearam essa etapa também estão disponíveis neste trabalho (APÊNDICES E, F, G).

Concluída a etapa, a pesquisa se dedicou ao levantamento de dados realizado por meio de questionários aplicados nas primeira e segunda ofertas do Escola da Terra. Esses questionários, de caráter qualitativos e quantitativos, foram tabulados, o que possibilitou traçar um perfil do cursista, suas

percepções e expectativas quanto à formação continuada realizada e demandas futuras. São apresentados no decorrer deste trabalho. No próximo item, apresento os sujeitos que foram pesquisados e os contornos da delimitação da pesquisa.

## 1.8 ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos institucionais pesquisados foram 02 dos 55 municípios participantes do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba*: Baixo Guandu e Governador Lindenberg. A escolha dessas localidades se deu pelo fato da minha atuação como professor pesquisador do programa responsável nessa regional e por esses municípios terem participado das duas ofertas 2015-2016 e 2017-2018. Essa característica nos permitiu uma possibilidade temporal para uma observação maior.

Nas comunidades, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas, com dois professores cursistas, 02 dos formadores de base (um de cada município escolhido) responsáveis pela execução do programa em seus municípios. Como havia dois professores pesquisadores responsáveis pela regional, optei por fazer a escuta do meu par, e os coordenadores regional e estadual.

É importante contextualizar que os municípios escolhidos, já explicitados os motivos metodológicos para tal, compõem a Bacia do Rio Doce. Essas localidades foram impactadas pelo acidente (criminosa) de Mariana/MG que trouxe às comunidades o “medo” do desabastecimento e, conseqüentemente, da sobrevivência desses sujeitos. Dada essa situação, é imprescindível que contextualizemos o leitor sobre a importância do Rio Doce para esses municípios e sobre como o Curso de Aperfeiçoamento pode contribuir para ampliar as reflexões acerca do uso das águas.

### 1.8.1 Encontros com a Bacia do Rio Doce

O Rio Doce tem sua nascente na Serra da Mantiqueira, no município de Ressaquinha/MG. Passa a ser conhecido como Rio Doce na confluência dos rios Piranga e do Carmo nos arredores da cidade de Ponte Nova/MG. Após



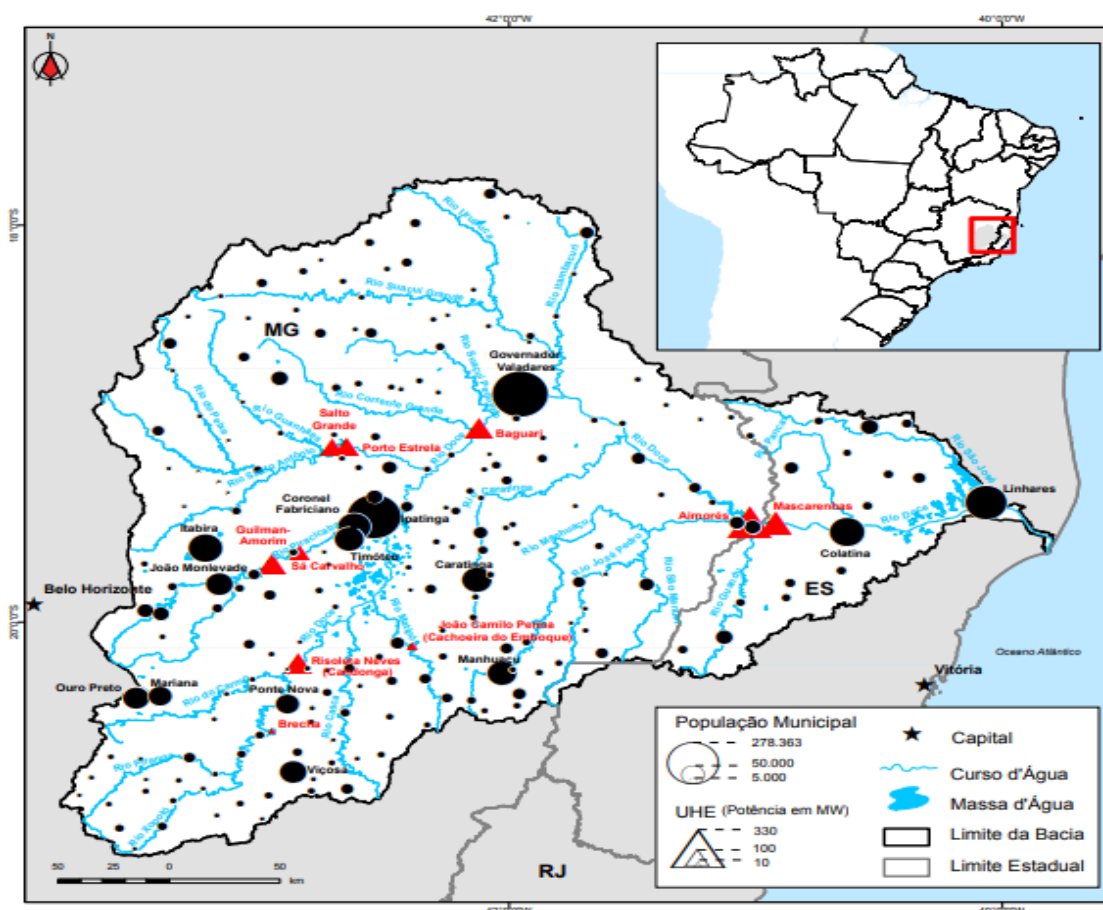
percorrer, aproximadamente, 900Km chega ao distrito de Regência no município de Linhares/ES, onde deságua no Oceano Atlântico.

A Bacia do Rio Doce está localizada, em sua totalidade, na Região Sudeste, especificamente nos Estados de Minas Gerais (86% da Bacia) e Espírito Santo (14% da Bacia). Abrange uma área 84.000Km<sup>2</sup>, que abarca 225 municípios com 3,6 milhões de habitantes<sup>15</sup>.

O Rio Doce é fundamental para a economia do leste mineiro e noroeste capixaba. É o principal responsável pela irrigação de vastas áreas para a agricultura, pecuária e indústria, consumo doméstico e gerador de energia para as regiões.

A Mapa 1 apresenta a área de abrangência da Bacia do Rio Doce conforme população e geração de energia pelas usinas hidrelétricas instaladas ao longo do Doce.

Mapa 1 Bacia do Rio Doce conforme população e usinas hidrelétricas



<sup>15</sup> Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010: Resultados do Universo – Características da População e dos Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010universo.asp?o=7&i=P>.

Fonte: SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO DE RECURSOS HIDRÍCOS (SPR), Brasília, 2016

Os principais municípios capixabas que compõem a Bacia do Rio Doce são: Baixo Guandu, Colatina, Linhares, Marilândia, Pancas, Itaguaçu, Itarana, Santa Tereza, São Roque do Canaã, Laranja da Terra, Afonso Claudio, Águia Branca, Vila Valério, São Gabriel da Palha, São Domingos do Norte, Governador Lindenberg, Rio Bananal, Brejetuba.

O Mapa 2 Divisão Política da Bacia do Rio Doce no Espírito Santo está apresentado a seguir:

Mapa 2 Divisão Política da Bacia do Rio Doce no Espírito Santo



Fonte: SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO DE RECURSOS HIDRÍCOS (SPR), Brasília, 2016

Descoberto, oficialmente, pelos colonizadores, em 13 de dezembro de 1501, o Rio Doce, em 2018, comemorou 517 anos. Ele possui 98% de sua extensão no bioma da Mata Atlântica. Sua Bacia era povoada por índios que

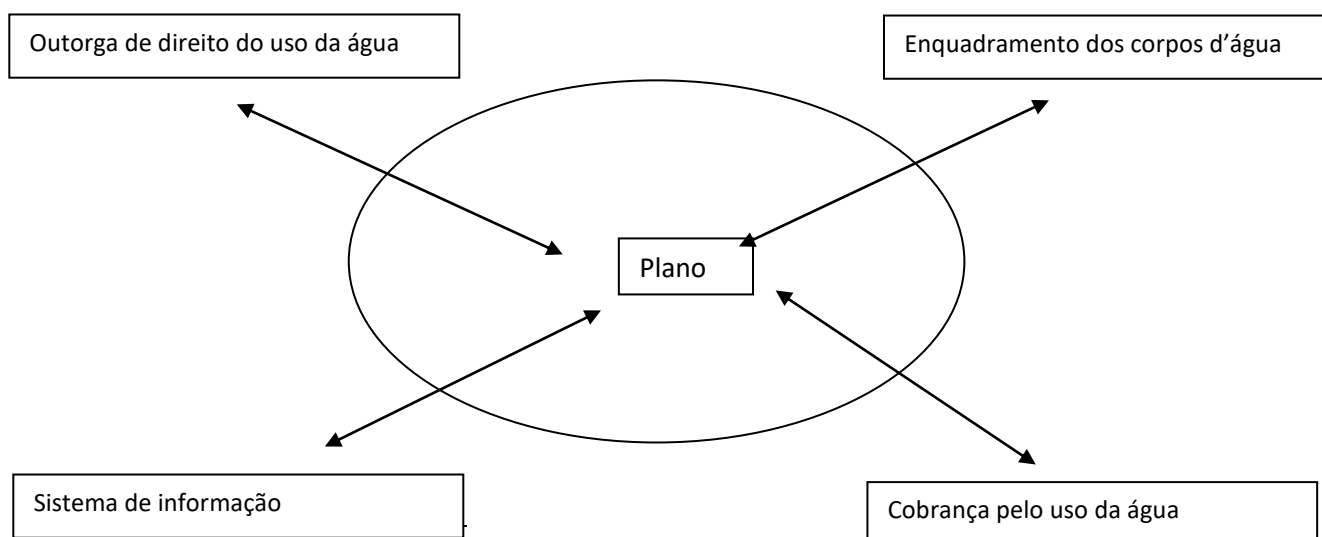
batizaram de “Watu<sup>16</sup>”. Com a chegada da “civilização”, deu-se o início da exploração predatória da Bacia até os dias atuais. Os índios que ocupavam território do Doce - Botocudos, Pataxós e Krenak - eram as últimas fontes de resistência em frente ao colonizador.

O Rio Doce foi determinante para a economia da região, exploração de pedras preciosas, café, pecuária, cana-de-açúcar, extração de madeira que perpassam a história político-econômica desse rio. A substituição das aldeias por cidades e a degradação do meio ambiente são os principais responsáveis pelo uso predatório histórico dessa Bacia.

Algumas das iniciativas para a preservação da Bacia do Rio Doce foi a criação de várias unidades de conservação: dois parques de nacionais (Caparaó e Caraça); seis parques estaduais (Florestal do Rio Doce, Sete Salões, Rio Corrente, Serra da Candonga, Serra do Brigadeiro e Itacolomi), duas estações biológicas (Mata do Sossego e Caratinga); duas reservas ecológicas; dezoito APAS<sup>17</sup>, duas APES<sup>18</sup> e duas reservas indígenas (Krenak e Pataxó).

Outra iniciativa veio com a Lei nº 9.433/1997, que estabeleceu novos princípios para a gestão de recursos hídricos, como alguns instrumentos de política setorial, conforme esquema abaixo.

Esquema de Instrumento de gestão dos recursos hídricos



<sup>16</sup> Nome de batismo dado pelos índios Krenak ao rio que conhecemos pelo nome de Rio Doce.

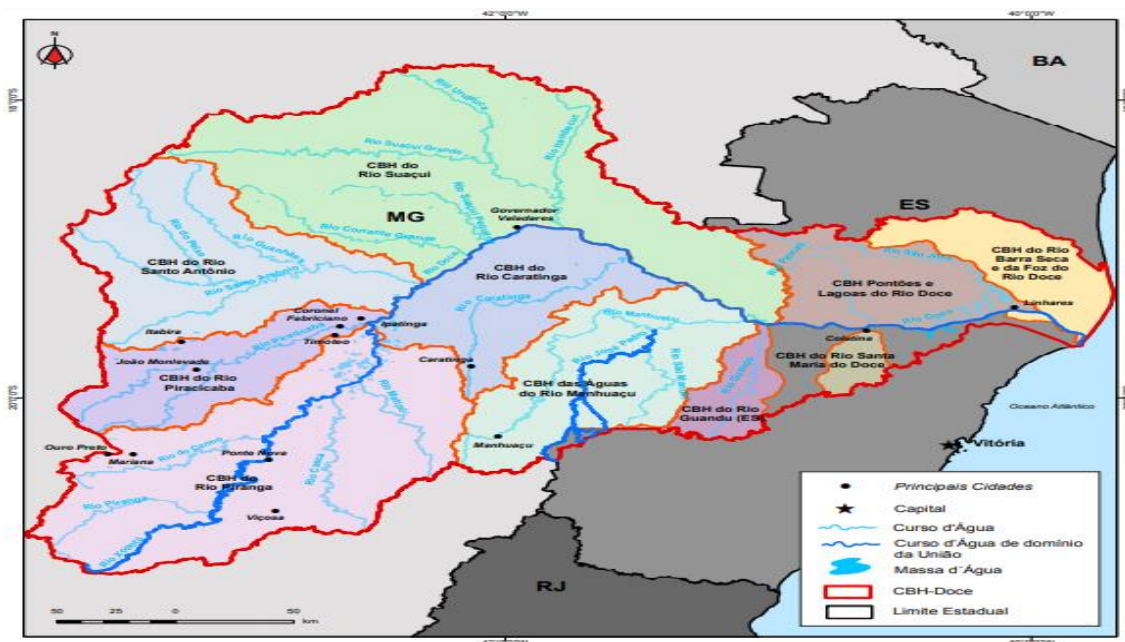
<sup>17</sup> APAS – Áreas de Proteção Ambiental

<sup>18</sup> APES – Áreas de Proteção Especial

O Plano Integrado de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Rio Doce (PIRH-Doce) foi elaborado entre junho de 2008 e dezembro de 2009, acompanhado sistematicamente por um Grupo de Acompanhamento Técnico (GAT), coordenado pela ANA e formado por representantes dos então 9 Comitês de Bacia Hidrográfica (CBH) dos estados do Espírito Santo e Minas Gerais, do CBH-Doce e dos órgãos gestores estaduais de recursos hídricos: Instituto Mineiro de Gestão das Águas (IGAM) e Instituto Estadual do Meio Ambiente do Espírito Santo (IEMA). A participação social no processo de construção do PIRH-Doce foi de vital importância para sua legitimação. A participação ocorreu através da troca de informações durante as três rodadas de reuniões que foram realizadas em toda a Bacia, num total de 30 reuniões públicas. O processo de legitimação se concluiu com a aprovação do Plano por unanimidade pelo CBH em reunião extraordinária realizada em julho de 2010, em Governador Valadares/MG (SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO DE RECURSOS HÍDRICOS (SPR), Brasília, 2016)

Desde 1988, compõem o Singreh<sup>19</sup> os Comitês de Bacia Hidrográfica. A Bacia do Doce conta com dez comitês que contribuem na representação da sociedade na gestão das águas. Criado em 2002 no dia 25 de janeiro, o Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Doce tem como principais competências aprovar o Plano de Recursos Hídricos e mediar conflitos pelo uso das águas. Vale aqui destacar que o CBH não prende a limites geopolíticos. Conforme o Mapa 3, observa-se que Minas Gerais possui seis desses comitês e o Espírito Santo conta com quatro deles.

Mapa 3 Distribuição Territorial dos CHB da Bacia do Rio Doce



<sup>19</sup> Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos.

Fonte: SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO DE RECURSOS HIDRÍCOS (SPR), Brasília, 2016

A Bacia do Rio Doce ganhou atenção especial da mídia mundial, mesmo que momentânea, após o acidente criminoso ocorrido em Mariana-MG personificado na empresa Samarco Mineração S/A. O rompimento da barragem de Marina/MG, em 2015, foi um golpe contra um rio que agoniza diante da exploração predatória, mas também trouxe à tona uma discussão sobre como estamos utilizando nossos recursos hídricos.

O desastre de proporções épicas traz ao centro do debate o conflito ancestral pela posse e uso das águas. As comunidades tradicionais da Bacia do Doce, que sempre problematizaram a utilização das águas de forma consciente, diretamente afetadas pela tragédia, são agora enxergadas a partir das compensações financeiras as quais a empresa ficou obrigada a cumprir

A preocupação social, a partir do rompimento da barragem em Mariana/MG, com a recuperação da Bacia do Doce, estreita a relação da Educação com a Sustentabilidade e o uso das águas.

Das histórias do Doce, de suas marcas deixadas ao longo do tempo, de sua calha assoreada, de suas margens desmatadas, de suas nascentes agonizantes podemos compreender e aprender com os erros e equívocos do passado e propor mudanças. Das culturas, das comunidades e povos tradicionais que vivem às suas margens podemos aprender e ensinar a preservação a sustentabilidade e o respeito ao rio.

É através da Educação que podemos potencializar o convívio harmonioso com as águas do Doce e seus 3,6 milhões de habitantes. No próximo item apresentamos os dois municípios eleitos como sujeitos da pesquisa.

### **1.8.2 Encontro com o município de Baixo Guandu**

O município de Baixo Guandu está localizado na região noroeste do Estado do Espírito Santo. A colonização dessa região tem início entre o final do século XVIII e o começo do XIX. Importante ponto de parada para os

bandeirantes<sup>20</sup>, oferecendo ótimos resultados de caça e pesca. O município foi palco de muitos conflitos com os Botocudos, habitantes originais da região. Como estratégia de dominação, no ano de 1800, os chamados "quartéis" foram inseridos no contexto regional.

Os índios Botocudos, que muito resistiram à invasão de suas terras, foram responsáveis pela não colonização até meados da década de 1860. De fato, a colonização é marcada em 1875, quando o major José Vieira de Carvalho Milagres, veterano da Guerra do Paraguai, chegou à confluência do Rio Doce e Rio Guandu e estabeleceu um núcleo que deu origem à cidade. A consolidação da ocupação se deu a partir de 1886, com a chegada dos imigrantes europeus, principalmente italianos e alemães.

Em 1915, Baixo Guandu, foi denominado distrito do município de Linhares, em 1921 passou a integrar outro município, que na época se chamou Colatina. A emancipação ocorreu em 1935, quando passou a ser município tendo por nome de batismo Baixo Guandu. No início contava apenas com a sede municipal. No ano de 1938 foram anexados os distritos de Mascarenhas e Afonso Pena, hoje Ibituba. Em 1953 é criado o distrito de Alto Mutum Preto, desmembramento do distrito de Mascarenhas, que também fora anexado a Baixo Guandu. O distrito de Mascarenhas em 1964 passou a se denominar Km 14 do Mutum e é criado o distrito de Vila Nova de Bananal, anexado também ao município de Baixo Guandu.

Atualmente o município é subdividido em cinco distritos, sendo eles: Alto Mutum Preto, Baixo Guandu (sede), Ibituba, Quilômetro 14 do Mutum e Vila Nova do Bananal. O distrito-sede era o mais populoso no ano de 2010, segundo o IBGE, seguida por Ibituba, Alto Mutum Preto, Km 14 do Mutum e Vila Nova.

Na Tabela 1 apresentamos a distribuição de residentes do município de Baixo Guandu por sexo e domicílio.

---

<sup>20</sup> Historicamente são representados como desbravadores das terras hostis, responsáveis pelas riquezas descobertas (ouro e pedras preciosas), desbravadores do sertão. Entretendo se compunha de expedições fortemente armadas na intenção de encontrar mão-de-obra indígena, eliminar resistências e ampliar o território. Por vezes foram organizados por grupos particulares e por outra incentivados e financiados pela coroa portuguesa.

Tabela 1 População Residente do Município de Baixo Guandu

<b>Distritos de Baixo Guandu</b>		
<b>População Residente</b>		
<b>Sexo</b>		<b>Total</b>
<b>Homens</b>	14.220	29.081
<b>Mulheres</b>	14.861	
<b>Domicílio</b>		<b>Total</b>
<b>Rural</b>	6.569	29.081
<b>Urbano</b>	22.512	

Fonte: IBGE, 2010.

Podemos aqui observar que aproximadamente 75% da população reside no que o IBGE considera ser área urbana, concentrada em torno da linha férrea explorada pela, hoje, Vale.

Por estar localizado Minas Gerais e os portos do Espírito Santo é favorecida a atividade comercial e a prestação de serviços na constituição do Produto Interno Bruto (PIB). Desde de sua colonização como ponto de passagem para os bandeirantes até a chegada da Estrada de Ferro Vitória Minas (EFVM) que veio, potencializar o terceiro setor na região.

Observe na Tabela 2 abaixo a composição do PIB por atividade econômica no município.

Tabela 2 PIB do Município de Baixo Guandu

<b>Baixo Guandu</b>	
<b>Setores</b>	<b>Valores R\$</b>
<b>PIB a preços correntes</b>	603.724,85 (x 1000)
<b>PIB per capita</b>	19.185,97
<b>Atividade Econômica</b>	
<b>Agropecuária</b>	36.509,55 (x 1000)
<b>Indústria</b>	207.056,69 (x 1000)
<b>Serviços – exclusive administração, defesa, educação, saúde pública e seguridade social</b>	193.844,14 (x 1000)
<b>Impostos, líquidos de subsídios sobre produtos a preços correntes</b>	41.902,21 (x 1000)

Fonte: IBGE, 2015.

Observamos que, apesar da grande participação do terceiro setor na economia guanduense a indústria é o de maior peso. As principais indústrias estão relacionadas com o açúcar, café, embalagens de material plástico, segmentos de temperos e condimentos, calcário e mármore, porém não se podemos desprezar que essa indústria é alimentada diretamente pela terra, através da agricultura e pelo extrativismo. Ao olhar por esse prisma passamos a considerar o primeiro setor como aquele que sustenta o segundo e com isso é responsável direta e indiretamente por aproximadamente 40% do PIB municipal.

Os município de Baixo Guandu, Águia Branca, Alto Rio Novo, Colatina, Governador Lindenberg, Mantenópolis, Marilândia, Pancas e São Domingos do Norte, da Região Turística Doce Pontões Capixaba, que foi criada em 2009, pela Secretaria de Turismo do Espírito Santo, com o objetivo de estimular as manifestações culturais e o turismo ecológico na região dessas cidades. Os principais atrativos naturais guanduense são as cachoeiras, situadas na zona rural, as pedras e montanhas, cujo relevo favorece escaladas e saltos.

Segundo o IBGE (2015), as principais atividades artesanais desenvolvidas em Baixo Guandu eram o bordado, trabalhos com argila e construção de produtos envolvendo material reciclável. Existem associações e feiras e exposições organizadas para a veda desses produtos.

A rede educacional de Baixo Guandu conta com 71 unidades escolares, 5.081 matrículas nos três níveis da educação básica: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, distribuídos em escolas públicas municipais, estaduais e particulares. O município é responsável por aproximadamente 60% das matrículas e administra 84% das unidades escolares o que intensifica o desafio municipal referente à gestão do processo educativo e formativo tanto dos alunos quanto dos profissionais da educação. A tabela 3 apresenta o sistema educacional do município.

Tabela 3 Sistema Educacional no Município de Baixo Guandu

<b>Baixo Guandu</b>			
<b>Rede</b>	<b>Pré-Escola</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>



	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas
<b>Escola Pública Municipal</b>	640	28	2.549	32	0	0
<b>Escola Pública Estadual</b>	0	0	664	3	692	2
<b>Escola Pública Federal</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Escola Privada</b>	119	3	390	2	27	1
<b>Total</b>	759	31	3.603	37	719	3

Fonte: IBGE 2017.

Segundo o censo do IBGE (2010) 77% da população de Baixo Guandu vive em áreas consideradas urbana e 23% nas rurais, contudo, de acordo com a Secretaria de Educação Municipal (2018), o município conta com 22 escolas do campo que atendem a 695 alunos sob orientação de 73 professores. Das 22 escolas do campo, 17 são multisseriadas e juntas possuíam 162 alunos. Dos professores 18 atuavam das escolas multisseriadas.

Considerando os números apresentados, faz-se necessário ver como a formação de professores voltada a escolas multisseriadas contribui para o fortalecimento dessas comunidades e para a constituição de uma identidade que potencialize as culturas locais.

### **1.8.3 Encontro com o município de Governador Lindemberg**

Sua ocupação data da década de 20, com a imigração de italianos e alemães, até que, em 29 de junho de 1997, o distrito de Governador Lindemberg emancipou-se do município de Colatina e, em 11 de maio de 1998, foi elevado a município pela Lei Estadual nº 5.638. Ao novo município uniram-se os distritos de Novo Brasil e, posteriormente, e Moacir e Morello. Outro distrito, conhecido com 51, uma referência as estacas que demarcavam as

terras altas de Colatina e Linhares, foi incorporado e batizou o primeiro nome do município. Abaixo a Tabela 4 de distribuição da população residente por sexo e por domicílio.

Tabela 4 População Residente do Município de Governador Lindemberg

<b>Distritos de Governador Lindemberg</b>		
<b>População Residente</b>		
<b>Sexo</b>		<b>Total</b>
<b>Homens</b>	5.674	10.889
<b>Mulheres</b>	5.195	
<b>Domicílio</b>		<b>Total</b>
<b>Rural</b>	6.643	10.889
<b>Urbano</b>	4.226	

Fonte: IBGE, 2010.

. Governador Lindemberg fica ao norte do Espírito Santo. Sua economia está baseada na cultura cafeeira. Nos últimos anos tem se destacado na extração de rochas ornamentais. A Tabela 5 traz esses números.

Tabela 5 PIB do Município de Governador Lindemberg

<b>Governador Lindemberg</b>	
<b>Setores</b>	<b>Valores R\$</b>
<b>PIB a preços Correntes</b>	182.777,92 (x 1000)
<b>PIB per capita</b>	14.879,35
<b>Atividade Econômica</b>	
<b>Agropecuária</b>	42.232,29 (x 1000)
<b>Indústria</b>	23.345,20 (x 1000)
<b>Serviços – exclusive administração, defesa, educação e saúde pública e seguridade social</b>	54.618,71 (x 1000)
<b>Impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos, a preços correntes</b>	12.275,64 (x 1000)

Fonte: IBGE, 2015.

Como se pode observar, o terceiro setor tem maior peso no PIB municipal, entretanto a participação da agropecuária possui peso equivalente na constituição do PIB, o que reforça a “vocação” da região como produtora de café e, conseqüentemente, estabelece ali uma forte rela o com o Campo.

Batizado de Governador Lindemberg em fun o da promessa cumprida pelo então governador em 1968 que levou a energia elétrica até o Distrito “15 de Novembro” manteve o mesmo nome após a emancipa o em 1997.

A rede educacional de Governador Lindemberg contava com 31 unidades escolares, 2.141 matrículas nos três níveis da educa o básica: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, distribuídos em escolas públicas municipais, estaduais e particulares. O m nic pio   responsável por aproximadamente 55% das matrículas e administra 77% das unidades escolares, o que assim como o m nic pio de Baixo Guandu se apresenta como desafio.

Tabela 6 Sistema Educacional no M nic pio de Governador Lindemberg

<b>Governador Lindemberg</b>						
<b>Rede</b>	<b>Pré-Escola</b>		<b>Ensino Fundamental</b>		<b>Ensino Médio</b>	
	<b>Matrículas</b>	<b>Escolas</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Escolas</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Escolas</b>
<b>Escola Pública Municipal</b>	260	8	330	16	0	0
<b>Escola Pública Estadual</b>	0	0	1.015	4	340	3
<b>Escola Pública Federal</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Escola Privada</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	260	8	1.345	20	340	3

Fonte: IBGE, 2017.

Segundo o censo do IBGE (2010), 49% da população de Governador Lindenberg vivem em áreas urbana e 61% rural, o que indica a importância de uma política educacional voltada à população do Campo.

Considerando os números apresentados, faz-se necessário ver como a formação de professores voltada a escolas multisseriadas contribui para o fortalecimento dessas comunidades e para a constituição de uma identidade que potencialize as culturas locais.

## 2 DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesse capítulo buscamos contextualizar a Educação do Campo como Direito a Educação do Campo no Espírito Santos, os Movimentos Sociais na perspectiva do Direito, os Movimentos Sociais do Campo, as Escolas Multisseriadas e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

### 2.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO

A Educação do Campo é um “grito” de negação ao que se considera uma educação menor, sem importância, uma contraposição a um modelo imposto ao Campo por interesses econômicos e políticos dominantes. Em um país cuja história foi construída sobre o trabalho escravo, no latifúndio, nas lutas pelo direito à terra, na resistência dos povos tradicionais e camponeses em permanecer, produzir, viver e prosperar em um território que lhes é materno, faz-se relevante diferenciar a educação rural da Educação proposta na/da/para as comunidades camponesas.

Já o termo Educação do Campo foi construído e empoderado no seio dos Movimentos Sociais, Destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, no ano de 1997, promoveu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária<sup>21</sup> (Enera), na intencionalidade de avaliar práxis pedagógicas do MST e ampliar as discussões econômicas, sociais, políticas e educacionais de acampamentos e assentamentos.

A partir desse primeiro movimento, no ano de 1998, realiza-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC), organizada em conjunto pela Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do

---

<sup>21</sup> Encontro realizado em parceria com a Universidade de Brasília - UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Brasil (CNBB). O evento propunha, em síntese, que era preciso construir um projeto popular de Educação do Campo aliado a um novo projeto de desenvolvimento para o campo.

Nesse sentido, são assumidos, coletivamente, pelos organizadores alguns compromissos e desafios, tais como:

a) vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional; b) propor e viver novos valores culturais; c) valorizar as culturas do campo; d) fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; e) lutar para que todos tenham acesso à alfabetização; f) formar educadores e educadoras do campo; g) produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; h) envolver as comunidades nesse processo; i) acreditar na nossa capacidade de construir o novo; j) implementar as propostas de ação dessa conferência” (CNEC, 1998).

O lançamento do Programa Escola Ativa (PEA), proposta inspirada em um programa colombiano da década de 70, que tinha por objetivo melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Inicialmente, era direcionado às regiões que apresentavam maiores índices de analfabetismo no campo e onde se concentravam os conflitos de terra: Norte, Nordeste e Centro-Oeste (COELHO 2017). Foi implantado no governo Socialista Democrático Brasileiro (PSDB) 1995-2002, com características neoliberais.

Ainda segundo o autor, o PEA fortemente influenciado pelo Modelo da *Escola Nova*<sup>22</sup>, idealizado por John Dewey nos Estados Unidos da América, foi introduzindo no Brasil na década de 20 por Fernando Azevedo e Lauro de Oliveira Lima. No desenvolvimento da pesquisa, as influências desse pensamento serão contextualizadas com a formação continuada da Escola da Terra *Capixaba*.

---

<sup>22</sup> No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas idéias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. (*Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584*)

Nesse mesmo ano, 1998, observamos outro movimento do Governo Federal, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Tem como objetivo geral:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (PRONERA, Manual de Operações/2004, p. 17).

O Pronera tinha como problematização minimizar as tensões que a população do campo enfrentava no acesso à educação e é resultado de forte pressão exercida pelo Enera na luta pela construção e afirmação de políticas públicas de Educação do Campo

Os movimentos acima descritos parecem complementares, respostas do Governo Federal às demandas sociais marcadas pelo Enera, pelo I CONEC, contudo seus princípios se afastam de consenso quanto à afirmação de políticas públicas para a Educação do Campo. Os primeiros têm sua origem nas relações sociais já existentes, vêm de uma análise reflexiva da realidade, de dentro para fora. O PEA e o Pronera foram propostas “iluminadas”,<sup>23</sup> concebidas em uma visão intelectualizada, idealizada, empobrecida dos anseios e dos contextos dos Movimentos Sociais. Seus objetivos não surtem o efeito esperado quanto à melhoria significativa do ensino nas escolas multisseriadas na década seguinte, porém não se pode negar que alguns avanços tenham ocorrido como nos afirma Caldart (2012), é possível perceber conquistas em relação às políticas, práticas e programas educacionais no campo diante de enfrentamentos permanentes em frente às políticas neoliberais para a Educação e agricultura.

Em 2002, o Governo Federal em atendimento às seguintes legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, Lei nº 9.424/96 (FUNDEB) e Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e ao Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, o Governo Federal estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação

---

<sup>23</sup> O termo é cunhado pelo autor no sentido de expressar a criação distante da realidade social, econômica e política, de não pertencimento ao campo, concebida de um *insight*.

Básica (CNE/CEB 36/2001 ) nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) alertam para o fato de a Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorporar os espaços da floresta, pecuária, minas, agricultura, pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas incluídos por outros autores como Caldart (2002). Ultrapassando a idealização de um perímetro não metropolitano para a classificação campo/rural e aproximando-se das dinâmicas sócioeconômicas de existência dos povos.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART et al., 2011, p. 153).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo vêm reconhecer as diferenças entre os sujeitos e sua igualdade de direitos. Contudo entre o reconhecimento e a efetividade, muitos “territórios” necessitam ser conquistados pelo Campo.

Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC). Se, na primeira, o campo foi reafirmado como “[...] espaço de vida e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele”,<sup>24</sup> a segunda “[...] pretende ser uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação”.<sup>25</sup>

Em 2008, após dez anos de implantação o PEA foi revisitado. Isso se deu pelos resultados insatisfatórios ou pela intensificação das discussões/lutas

---

<sup>24</sup> II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: “Por uma política Pública de Educação do Campo” – texto base (2004, p.3)

<sup>25</sup> II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: “Por uma política Pública de Educação do Campo” – texto base (2004, p.4)



promovidas nas duas últimas décadas quanto à Educação do Campo nos Movimentos Sociais na busca pelo reconhecimento de direitos.

Com a transferência do programa, PEA, para a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) no ano de 2007, ficando sua gestão a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC, que constituem a Política Nacional de Educação do Campo, o programa assumiu o desafio, dado o contexto social, de legitimar a realidade do campo como ponto de partida para as reflexões de superação das dificuldades enfrentadas e não mais um idealismo teórico.

O atual momento desafia o Programa a reconhecer a realidade do campo enquanto fonte de suas reflexões, e superar uma visão reducionista do campo. O campo real é um campo onde atuam distintos interesses e projetos para o País. No campo, assim compreendido, os povos camponeses demandam boas escolas para seus filhos, bons professores e uma educação que não prepare apenas para a vida na cidade, mas que eduque reconhecendo as distintas formas de existência, de manifestações da vida e de relações sociais e com a natureza. O Programa, a partir da nova configuração, propõe uma educação que pense as questões ambientais relacionadas com o trabalho do Campo (MEC, 2008, p. 8).

No biênio 2004-2005, foram realizados Seminários Estaduais de Educação do Campo. Ao todo foram 25, todos apoiados pela Secadi/MEC, Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Movimentos Sociais do Campo e Universidades. Com o claro objetivo de definir políticas de educação específicas para as populações do campo. Como mecanismo de comprometimento, ao final de cada seminário foram assumidos compromissos como a criação de Comitês de Educação do Campo, Colegiados, Comissões e outras instâncias coletivamente representadas por gestores, Universidades, Movimentos Sociais com o objetivo de conceber um Projeto Político Pedagógico de Educação do Campo que articule ações em políticas públicas.

Essa concepção de Políticas Públicas de Educação do Campo, destinada aos povos e comunidades tradicionais camponesas, busca a romper com a formação alienada promovida pela divisão social do trabalho, que propunha a integração entre o saber e o fazer, em que a individualidade se

efetive na comunidade. Essa formação deve-se dar desde a infância, viabilizando a emancipação ao tornar livre a propriedade e os sentidos humanos tanto objetiva quanto subjetivamente, considerando a contribuição de cada povo no todo.

As diferentes formas de organização do trabalho, social e cultural não são impeditivas para a junção de forças quando se observada a igualdade de suas demandas pelo reconhecimento de direitos, já que a fragmentação política, ferramenta bem utilizada pelo capitalismo, em nada colabora para a ideia de uma Educação como um todo e como direito.

Na trajetória do movimento *por uma Educação do Campo* estamos construindo alguns aprendizados básicos sobre estas diferenças, que talvez já possam mesmo ser considerados traços de nossa identidade. Um deles é que estas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural. Aprendemos que a nossa divisão em nome das diferenças somente interessa a quem nos oprime: 'dividir para melhor dominar', é uma máxima tão antiga quanto a própria dominação" (CALDART, 2002, p.21).

Mesmo sendo a Educação de qualidade um direito universal conquistado pelo povo brasileiro as dinâmicas estabelecidas pelas políticas educacionais nos levam a refletir se esse direito se faz presente no campo. O direito à Educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade (ARROYO, CALDART, MOLINA, Org. 2011). "É preciso compreender que não há antagonismo entre cidade e campo, pelo contrário, o que temos é uma complementariedade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade" (ARROYO et al., 2011, p.15).

Nesse sentido, a Educação do Campo está permanentemente em luta para afirmar seus processos sociais, políticos e culturais. Não só por uma Educação que inclua a ciência socialmente construída, mas que também potencialize a constituição de valores culturais, de identidades, de culturas, de saberes populares presentes no campo.

Culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um

grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte (BRANDÃO, 2009).

ARROYO, CALDART, MOLINA. Org. (2011) alerta que a educação do campo, direito constituído, necessita de políticas públicas educacionais que tenham sua gênese nos diferentes sujeitos, contextos, culturas, valores e a humanização. Essa formulação, a partir do Campo, é que irá possibilitar a construção de propostas populares articuladas a projetos nacionais.

Um traço aparente com todo destaque: a construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal somente acontecerá vinculada à construção da pluralidade dos direitos negados. Sobretudo, vinculada à realização do primeiro direito: a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação” (ARROYO et al., 2011, p.15).

Por esse prisma, entendo que a Educação do Campo se desdobra não apenas nas lutas pela constituição de políticas públicas educacionais específicas, mas amplia também as discussões do educar, conscientizar, emancipar, transformar. Se a Educação do Campo se identifica nas práxis de seus sujeitos, essa proposta se faz possível. “[...] A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar esse povo, essas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, et. al. 2011, p. 150)

É nessa perspectiva que vamos caminhar. Uma Educação do Campo dialógica, transformadora. Freire nos ensina que não há saberes maiores ou menores, apenas diferentes. O campo ainda luta por direitos, por reconhecimento e emancipação e a formação continuada Escola da Terra *Capixaba* possibilita a escuta dos sujeitos do campo por meio de suas resistências e significações.

## 2.2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO

A Educação do Campo no Espírito Santo, não se diferencia em muito do contexto nacional. Enfrentamos, como em todo o país, a omissão de políticas públicas centradas na diversidade. O estereótipo de que a Educação do Campo é “atrasada”, “menor”, “fraca” é uma máxima, ainda, presente no sistema educacional do Brasil e no Estado.

Segundo o censo de 2016, o Espírito Santo possui a seguinte distribuição de unidades escolares.

Tabela 7 Distribuição de Unidades Escolares no Espírito Santo – 2016

REDE	TOTAL		FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PRIVADA	
	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural
<b>ES</b>	3430	1331	18	3	542	161	2435	1146	435	21
<b>EF-ES</b>	2041	1182	0	0	461	153	1713	1021	227	8
<b>EM-ES</b>	443	42	15	3	286	26	1	1	141	12

Fonte: Censo 2016 – Sedu/ES

Fato é que das 443 escolas de ensino médio da Rede Estadual *capixaba*, em 2016, somente 42 (9,48%) estavam em zona rural, o que indica uma omissão, se não irresponsabilidade, do Governo com as populações do Campo. Já no ensino fundamental encontramos a seguinte relação: 1.182 do/no campo para um total de 2.041 unidades escolares. Se adicionamos o fator municipalização nesse contexto, fica evidente que a política pública para a Educação do Campo tem sido negligenciada pelo Estado em seu papel de articuladora, principalmente na etapa pela qual é diretamente responsável.

Quando analisados os dados do censo de 2014, observamos que a rede pública estadual possuía 115 escolas localizadas no perímetro rural, o que correspondia a 23% de toda a rede, demonstrando, em relação a 2016, uma redução significativa da participação estadual na Educação do Campo.

Entretanto, existem algumas ações de sucesso na história da Educação do Campo no Espírito Santo.

No Espírito Santo, alguns passos, que merecem destaque, foram dados na direção da Educação do Campo mais contextualizada e real a despeito de políticas compensatórias realizadas por projetos, programas e/ou campanhas emergenciais e sem continuidade.

O Espírito Santo é o berço de algumas experiências exitosas em Educação do Campo. No Espírito Santo o modelo de escola que adotava a Pedagogia da Alternância, através das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Mepes. Um pioneirismo capixaba.

Em 1935, segundo Nosella (2012), após passar pela Primeira Guerra Mundial, um grupo de camponeses franceses, juntamente com o padre Granereau desenvolveram a metodologia da Pedagogia da Alternância. Seus filhos poderiam estudar e, ao mesmo tempo, contribuir nas tarefas agrícolas, não perderiam “o gosto” pelo trabalho no campo, uma vez que o governo dava pouca importância às atividades agrícolas e pleiteava mais uma educação urbana para a formação de trabalhadores para as indústrias.

A agricultura francesa, assim como o país, passava por uma grande crise, pois havia sido abalado social e economicamente pela Primeira Guerra Mundial, estando em processo de construção. A agricultura foi um dos setores mais afetados, uma vez que o governo pouco se interessava nas atividades agrárias; suas atenções estavam centradas na industrialização e por uma educação urbana (PASSOS; MELO, 2012, p. 240, apud BALDOTTO, 2016).

A Pedagogia da Alternância surge, então, como uma estratégia pedagógica de valorização do homem do campo por meio de um trabalho que insere a realidade local desses sujeitos no currículo, pensamento defendido por Baldotto (2016).

Segundo Teixeira (2008) a Pedagogia da Alternância esta presente no Brasil desde de o ano de 1969, por meio do Mepes, quando foi fundada a Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e de Olivânia (Anchieta/ES).

Não demorando muito tempo, outras unidades foram abertas: em março de 1971, é inaugurada a Escola Família de Campinho, município de Iconha; em

1972, foram inauguradas as Escolas Família de Jaguaré, no município de São Mateus, e do Bley, no município de São Gabriel da Palha como observa Nosella (2012).

Ainda segundo Nosella (2012), a partir de 1972, a metodologia da Pedagogia da Alternância começa a se espalhar por outras regiões do Brasil, em áreas onde o transporte escolar é difícil e a maioria dos pais trabalha no campo. Rodrigues (2009) colabora quando relata que nessas escolas os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do ensino fundamental e do médio, além das voltadas à agropecuária. Quando retornaram para casa, deveriam desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em sala de aula.

Em 2003 foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec), visando ao debate e implementação, conforme a Resolução CNE/CEB 2 nº 01, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Ao que parece, as decisões são tardias, já que o Brasil é um país com predominância agrícola.

Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural foram criados em 1982 em Boa Esperança e em 1983 em Águia Branca e Vila Pavão, pela Sedu, em convênio com as Prefeituras Municipais e com recursos vindos do MEC, para a aquisição do terreno e construção.

Em 1986, firmou-se um convênio entre Sedu, Secretaria de Estado da Agricultura (Seag) – e empresas vinculadas: Emater<sup>26</sup> e Emcapa<sup>27</sup> – e as prefeituras desses municípios para a legalização das competências dos parceiros. Os Centros participam diretamente da manutenção com sua produção e os pais por meio de mutirões e contribuições alimentícias, dentre outras.

O Ceier<sup>28</sup> é uma escola estadual com ensino voltado para os filhos de agricultores familiares. Funciona em tempo integral, com regime de semi-internato e oferece Formação Geral (Base Nacional Comum<sup>29</sup>) e Formação Especial (Parte Diversificada) em agropecuária e economia doméstica, de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com uma média de 120 alunos. Sua

---

<sup>26</sup> Empresa Capixaba de Pesquisa Agropecuária

<sup>27</sup> Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

<sup>28</sup> Centro Estadual Integrado de Educação Rural

<sup>29</sup> Segundo o MEC é um documento de caráter normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

localização proporciona uma integração das comunidades rurais. Por uma adequação, o currículo e o calendário são adaptados à realidade de cada região.

Apresentar possibilidades de uma política e de uma pedagogia que seja exitosa em sua proposta de uma Educação do Campo na-para-com a comunidade, construída nos contextos histórica da colonização Espírito-Santense e brasileira, em um lugar de resistência diante do desmonte educacional da atual, provocada pela Política Educacional do Governo Estadual nos últimos anos. Nesse sentido entender como o curso Escola da Terra *Capixaba* contribui para o fortalecimento das escolas multisseriadas do campo se faz relevante.

Rememorar, reviver e lutar, a partir das experiências vivenciadas no Espírito Santo, é ponto de partida para as inquietações daqueles que reconhecem os diversos saberes dialogados por diversas culturas.

### 2.3. OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA PERSPECTIVA DE DIREITOS

*“A história da sociedade até aos nossos dias é a história da luta de classes.”*

*(Karl Marx)*

No Brasil, Movimentos Sociais possuem uma longa história. Desde o período colonial até os dias de hoje se fazem presentes no cotidiano social. É bem verdade que, ao longo do tempo, tiveram objetivos e motivos alinhados aos contextos sócioeconômicos políticos dos grupos dominantes. No período colonial, as lutas foram contra a exploração europeia. Brancos pertencentes às camadas médias, mestiços pobres, negros e índios tinham em comum um “fio condutor”, a luta contra a opressão exercida pelo velho continente.

Com a República, nas duas primeiras décadas, com a substituição da mão de obra escrava pela do imigrante e o início do processo de industrialização, todos aqueles que não eram proprietários de meios de

produção, como terra e/ou capital passaram a ser proletariados que, em função da nova ordem econômica, deram nova dinâmica às relações sociais. Nas cidades, eles ocuparam espaços como cortiços e favelas, tendo por objetivo aproximar a mão de obra dos centros produtores e manter o controle do preço sobre a mão de obra proletariada, o que tem por efeito a constituição de uma “pauta comum” para os Movimentos Sociais, na luta por condições mínimas de sobrevivência e existência.

No ano de 1930, é a elite que faz seu Movimento, que não deixa de ser social, em busca de reconhecimento internacional de um Brasil não apenas agrícola, mas também produtor de bens industrializados. O desdobramento foi o fortalecimento da classe burguesa e uma profunda alteração na gênese da classe operária com a substituição de imigrantes por migrantes camponeses (êxodo rural), o que amplia a pressão dos Movimentos Sociais de base proletariada sobre o Governo. Este assume um papel mediador entre as classes sociais envolvidas, a burguesa e o proletariado. As ações governamentais se pautaram na criação de Secretarias e setores específicos para tratar as demandas sociais pleiteadas até aqui com caráter majoritariamente econômico.

Com o Estado Novo (1937), os Movimentos Sociais foram silenciados pela repressão e somente no período de 1945 até 1964 voltam a atuar. Nesse período, podemos observar profundas mudanças na ordem econômica com a inserção de indústrias internacionais e a liderança do Estado na construção da infraestrutura como: portos, usinas, estradas, armazéns, silos, empresas estatais estratégicas (Petrobras<sup>30</sup> e CVRD<sup>31</sup>) foram “terra fértil” para a criação, consolidação e transformação de diversos Movimentos Sociais, todos unidos ainda pelo viés economicista. Entre eles podemos citar a União Nacional do Estudantes, a Ligas Camponesas, os Movimentos do Agricultores Sem Terra e

---

<sup>30</sup> Petróleo Brasileiro S.A., empresa de economia mista e de capital aberto, foi criada em 1953 no Governo do Presidente Getúlio Vargas. Atua no segmento de energia, prioritariamente na exploração, produção, refino e comercialização e transporte de petróleo, gás natural e derivados.

<sup>31</sup> Companhia Vale do Rio Doce, empresa de capital misto criada em 1942 no Governo do Presidente Getúlio Vargas, tinha intenção de organizar e impulsionar a exploração de recursos minerais, em especial o ferro. Foi privatizada em 1997 durante o Governo o Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 2007 após a incorporação da empresa canadense *Inco* passou a se chamar Vale.



os próprios sindicatos que sofreram com os conflitos internos e externos de sindicatos paralelos e da institucionalização dos próprios.

Em 1964, com o Golpe Militar, o crescimento e amadurecimentos dos Movimentos Sociais foi restringido e, em muitos casos, interrompido. O “Milagre Brasileiro”, período conhecido pelo vertiginoso crescimento econômico que o país experimentou entre os anos de 1969 e 1973, amorteceu possíveis articulações entre as classes sociais. A classe média foi privilegiada pelo regime militar com acesso a bens industrializados e ensino superior privado, além de financiamento da casa própria e acesso a empregos gerados pela internacionalização da produção e da ampliação do aparelho burocrático do Estado aliado à repressão aplicada as classes operárias.

Com o início da crise internacional do petróleo, no ano de 1974, o Regime Militar passou a sofrer com uma economia cada vez mais oscilante e incapaz de manter as relações preestabelecidas com a sociedade. Abre espaço, então, para que os Movimentos Sociais, até então adormecidos, ressurgissem com força em meio a crise econômica. Exigências por educação, saúde, transporte, lazer, renda e moradia eclodem por todo o país em forma de organizações, confederações, associações e sindicatos, e no ano de 1984, em frente ao Movimento Diretas Já, levando ao fim o Regime Militar.

Entre os anos de 1984 e 1988, os Movimentos Sociais possuíam como “elo”, a legitimação de direitos a partir de uma nova Constituição. Nesses novos tempos os Movimentos, se pode observar que a pauta economicista cede espaço para uma forte influência de lutas culturais que culminaram no reconhecimento de direitos sociais dos negros, índios, mulheres, crianças, trabalhadores e cidadãos comuns que passaram a ser institucionalizados por políticas públicas voltadas a esses segmentos.

Em função da crise econômica internacional a partir 1990, a política neoliberal passou a ser a nova ordem econômica. A recente e frágil Constituição de 1988 passou a sofrer ataques políticos no intuito de enfraquecer direitos sociais conquistados. Pressões por flexibilizações nos contratos de trabalho, por parte de empresas multinacionais, afetadas fortemente pela crise, redução da oferta de empregos e inflexibilidade na negociação de salários e a migração de mão de obra formal para a informalidade enfraqueceram os Movimentos Sociais. Os sindicatos passaram a atuar na manutenção dos

empregos ao invés de reivindicarem melhores condições de trabalho e salários. Já no campo, o Movimento dos Sem Terra se intensifica e assume papel de protagonista nos conflitos com o Estado na luta por direitos.

Os anos 2000 foram marcados pela retomada dos Movimentos Sociais, empoderados de experiências de resistências institucionalizadas como: fóruns, debates, moções, cartas abertas, plenárias, judicializações, passeatas, protestos, greves, bloqueios, marchas e outros. Passaram a ter em comum a inclusão dos excluídos na nova ordem econômica e social.

Essas demandas acabam por provocar uma fragmentação nos Movimentos em múltiplas frentes independentes, como: negros, índios, povos minoritários, sem-terra, sem-teto, camponeses, agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores, privados de liberdade, estudantes, homossexuais, aliados aos tradicionais e históricos Movimentos Sociais, como: sindicatos, associações, confederações e outros. Observamos, então, uma transformação significativa na gênese dos Movimentos Sociais, a introdução de uma nova pauta, a conciliação das demandas culturais à econômica.

Entendemos que os Movimentos Sociais estão sobre a união de um “enorme guarda-chuvas”. A luta por direitos, por analogia, entenderemos como o “cabo”. Ligadas ao eixo principal (o cabo) observamos as várias “hastes” que representam as diversas pautas, entre as quais cito: reconhecimento das culturas, educação, acesso, inclusão, saúde, moradia, segurança, trabalho e terra. Ligando as “hastes” temos o tecido que imaginamos ser as classes oprimidas e/ou minorizadas.

Essa alusão ao “guarda-chuvas” se torna ainda mais didática quando pensamos na finalidade dessa ferramenta, a de proteger. Quando fechado não há o que se observar, trata-se apenas de um objeto sem valor, da mesma forma que os Movimentos Sociais quando se silenciam. Quando aberto e articulado o tecido se enrijecido a partir do tensionamento de suas hastes em relação ao cabo e promovem proteção. De maneira análoga os Movimento Sociais quando articulam suas pautas e as tensionam em torno da luta por direitos, se fortalecem no diálogo e no apoio mútuo em um levante de muitas vozes que se “orquestram” em um “grito” de liberdade.

Os Movimentos Sociais são símbolos de resistência civil, por meio de manifestações diversas que comumente se expressam por meio do conflito

com o Estado. Em Hobbes (1979), encontramos fundamentos filosóficos que subsidiam a política moderna, já que o homem abre mão de sua liberdade individual em favor de uma liberdade garantida por uma representatividade, que poderia ser o Estado, a fim de evitar a autodestruição por meio de uma guerra generalizada entre os próprios individuais, em função de sua natureza livre. Essa transferência do exercício da liberdade individual para uma liberdade restritiva por um poder maior se materializa a partir de um amplo contrato social.

O contrato social, proposto por Hobbes, não significa a ausência de conflitos, pelo contrário, admite a contestação do poder legitimado quando este não é capaz de assegurar as garantias mínimas de sobrevivência aos indivíduos. Apesar do conservadorismo e do contratualismo do filósofo em sua teoria política, admite formas de resistências ao exercício do poder. Situações em que os indivíduos não reconhecem no agente que exerce o poder as garantias mínimas de existência, eles têm o direito legítimo de contestar o pacto de obediência, antes firmado, de forma que se restabeleçam novas regras (leis) contratuais que possam lhes dar garantias de sobrevivência, sem, contudo, sofrer punições impostas pelo Poder coercitivo<sup>32</sup>. Nesse contexto, entendemos que Hobbes não só legitima a Resistência como geradora de Direitos, mas também como fonte de exercício de um contrapoder que estabelece uma relação limitadora entre os indivíduos e o poder legitimado.

Locke (1994) concorda que a constituição de um Estado, agente que exerce o poder legitimado pelos indivíduos a partir de um contrato civil, só se justifica quando este garante a liberdade dos indivíduos, ou seja, existe um limite ao poder estabelecido. Locke afasta-se da obediência proposta por Hobbes e introduz a adesão como alicerce para a construção de um pacto social. Somente pela associação entre os homens é que seria possível a abnegação da liberdade individual em troca do convívio pacífico comunitário, no qual o cidadão possa usufruir de suas propriedades com segurança.

Ainda segundo o autor o Direito é a ferramenta validadora do pacto social que fundamenta a legitimidade do Estado. O Poder Legislativo seria o

---

<sup>32</sup> Força exercida pelo Estado para fazer valer o direito prescrito; coibição.

primeiro ato coletivo do pacto social, aquele que sustenta o Poder Estatal. Este encontra seus limites nas linhas descritas pelo contrato social. Se o Poder primeiro (Legislador) não mais garante o convívio pacífico (condições de sobrevivência) em sociedade, então se admite uma resistência legítima em contraposição a esse.

Em comum, os pensamentos de Hobbes e Locke admitem, em suas teorias, que a Resistência legítima é fruto de desvios da finalidade do Poder do Estado em estabelecer a ordem do convívio pacífico entre os indivíduos, seja por obediência, seja por adesão, por meio dos pactos sociais preestabelecidos. Entendemos que a Resistência, em sua gênese, é um instrumento de contestação ao exercício do Poder em desfavor dos interesses primordiais de indivíduos, a sobrevivência e garantia do uso da propriedade. É nessa perspectiva que entendemos a resistência como um “Poder” em contraposição àquele exercido pela legalidade. É nos conflitos e na desobediência civil que reside o direito à contestação desse poder legal abusivo. É por meio das lutas sociais que legitimamos políticas públicas, deveres estatais, direitos individuais e coletivos que buscam contratos sociais que possam restaurar, reestabelecer o convívio social pacífico e a redução das desigualdades econômicas e culturais por mais algum tempo, já que historicamente se observam ciclos de atividade dos Movimentos Sociais.

Apoiado nesses pensadores de que a Resistência é um direito social natural do sujeito, é que nos propusemos a estudar o Programa de Formação Continuada Escola da Terra *Capixaba*. As Resistências do Campo têm origem nas certezas das propostas Sociais que esses povos possuem, em especial, a partilha da terra que é fonte de renda e objeto de lutas entre classes. Na História do Brasil, encontramos muitos exemplos dessas lutas que são forjadas na coletividade, na sobrevivência do grupo, na dignificação do ser humano como um ser social, na identidade que eles buscam dominar. É na narrativa histórica que se impõe a esses Movimentos Sociais a marginalização, retratando como necessárias as violentas reações do Estado contra aqueles que efetivamente lutaram por direitos.

## 2.4. ENCONTRO COM ALGUNS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO

A colonização do Brasil é marcada pela conquista da terra, majoritariamente, pelos portugueses à custa do extermínio dos índios que ali já habitavam. Essa mesma colonização é a raiz da constituição da estratificação das classes sociais e do poder hegemônico. Nela estão os pilares da desigualdade, da exploração e da opressão. A Coroa portuguesa era aquela que detinha a propriedade da terra e a distribuía conforme seus interesses, ou seja, entre aliados em vastas porções. Esse movimento de ocupação e dominação contribuiu para um modelo de monocultura e de latifúndio presentes atualmente no campo.

As “chacinas” contra os povos indígenas e o levante do povo negro contra a escravidão marcaram as primeiras lutas pela terra que se materializam na constituição dos quilombos. Na terceira década do século XIX, verifica-se o início da imigração europeia, que receberam o nome de colonos, ocuparam terras menos atrativas, principalmente no Sul e Sudeste do país, áreas essas ainda inexploradas. Essa apropriação desorganizada e sem acompanhamento leva a conflitos pelo uso e posse das terras. Durante um século os camponeses se envolveram em lutas pelas terras, mas apenas na metade do século XX é que surgiram organizações que buscavam uma ampla reforma agrária, entre as Ligas Camponesas.

As Ligas Camponesas são fruto de um movimento que nasce em Pernambuco, em 1954, grupo social que vivia ao redor dos centros urbanos e representava um entrave ao crescimento capitalista. Esses grupos se organizaram na Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco (SAPP), que buscavam, primeiramente, apoiar uns aos outros. Reivindicavam a fundação de uma escola, a formação de um fundo monetário para a compra de insumos agrícolas e o apoio técnico dos governos. Esse movimento ficou conhecida como Liga Camponesa. Podemos afirmar que a constituição de uma escola, como uma frente de luta, desse Movimento Social, reflete a consciência de que estabelecer Culturas é uma forma de resistência e de hegemonia, como teorizado por Gramsci.

As Ligas Camponesas foram fortemente combatidas pelo Estado e, em 1964, como o Golpe Militar, a repressão se intensificou, porém, sem êxito em impedir as resistências dos camponeses. Em 1975, recebem o apoio da Igreja Católica que organiza o movimento Amazônia Legal e a Comissão Pastoral da Terra, que fortaleceram as lutas pela distribuição da terra, contra o modelo agrícola vigente.

O MST, outro coletivo de grande importância na luta pela Terra, e atualmente o maior símbolo da luta pela reforma agrária, tem sua origem com o fim do Regime Militar, em um momento em que a concentração de terras e a modernização do campo oprimia os camponeses, fatores que favorecem o sentimento conjunto de resistência e reconhecimento de direitos.

Tendo como objetivos principais a Terra, a Reforma Agrária e uma sociedade mais justa, lutam pela quebra dos latifúndios, pelo uso de terras improdutivas e por políticas públicas em favor dos pequenos produtores. O MST, no formato que conhecemos hoje, é fruto de coletivos regionais que se organizaram em nível nacional. A Comissão Pastoral da Terra participou dessa organização promovendo encontros de lideranças regionais e desses encontros se organizou o 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra no ano de 1984. A terra, na concepção do MST, está além do entendimento como um fator produtivo; é percebida como meio de sobrevivência e, por essa premissa, luta pela sua distribuição entre os pequenos produtores, oferecendo condições de sobrevivência a milhares de famílias do campo.

Dez anos após o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, inicia-se outro Movimento do Campo, agora ligado aos pequenos agricultores. Em meados da década de 90, o Sul do país sofreu com uma seca que destruiu grande parte das culturas locais, principalmente grãos. Sem a atenção devida do Governo, os pequenos agricultores do Rio Grande do Sul se organizaram em cinco acampamentos nas rodovias estaduais, ação que envolveu mais de 30 mil manifestantes em busca da atenção do Estado brasileiro à crise (seca) enfrentada. A estratégia adotada surtiu efeito, porém não exatamente com os resultados desejados. Inicialmente, o Governo passa a compensar, também, os

pequenos produtores que não participaram dos acampamentos, e que também foram afetados pela estiagem, com o chamado “cheque-seca”<sup>33</sup>.

Foi nesse contexto que nasceu o Movimento Dos Pequenos Agricultores (MPA), com a intenção de discutir Políticas Públicas Agrárias e não apenas compensações temporárias. Foi no coletivo que se construiu um Movimento que percebe a estratégia de opressão do Governo e se fortalece em sua própria criticidade, culminando na conquista do “Crédito Subsidiado para Custeio e Investimento”<sup>34</sup>, uma política pública voltada para todos os agricultores.

O que podemos observar nessa apresentação do que considero como os pioneiros dos Movimentos Sociais Campestinos é que a luta pela Terra não é apenas a disputa pela redistribuição dela entre os povos, a divisão de espaços ou na adoção de políticas compensatórias. A luta pela Terra é um movimento por reconhecimento de direitos, por dignidade, por existir. É preciso compreender que o campo não é inerte, pelo contrário, existe vida em abundância. Trata-se de um equívoco pensar políticas públicas para o campo sem que os Povos Campestinos se façam presentes na concepção, construção e execução das propostas. O campo sabe do que precisa e é nessa percepção de desejos que se constrói o coletivo das lutas.

## 2.5. AS ESCOLA MULTISSERIADAS

Uma sala, um professor, um quadro-negro, algumas carteiras, muitos alunos de várias séries. Sem diretor, pedagogo, secretário, servente, cozinha, laboratórios, sala de vídeo ou quadra poliesportiva. Cheias de esperança, dedicação, criatividade e resistência. Essa é a descrição das Escola Multisseriada que visitamos a longo dessa pesquisa. Por vezes estão abrigadas em galpões, sacristia, em cooperativa, associação, nas residências

---

<sup>33</sup> Política Pública do Governo na compensação de prejuízos causados por fatores climáticos.

<sup>34</sup> Política Pública do Governo para subsidiar investimentos no plantio.

ou prédios alugados, o que por si só demonstra o caráter “provisório/permanente<sup>35</sup>” da Educação no Campo.

A história da Educação no Brasil contextualiza o surgimento das Escolas Multisseriadas. No processo de colonização do Brasil, a educação ficou a cargo dos jesuítas, que tinham como objetivo catequizar os indígenas. Posteriormente, assumiram a responsabilidade de educar a elite da recém-criada colônia. O ensino clássico, era oferecido à aristocracia rural, aos nobres e àqueles que desejavam estudar para serem sacerdote. Essa proposta de educação ficou conhecida como *Ration Studiorum*.

Em 1759, o Marquês de Pombal - Sebastião José de Carvalho e Melo - implanta as “Reformas Pombalinas” que tinham por objetivo reformular o sistema educacional da colônia. Isso acarretou o afastamento da ordem jesuítica. Baseadas nas ideias iluministas, as Reformas centravam seu objetivo na transformação econômica, política e cultural. Instituíram as Aulas Régias, limitadas às primeiras letras (Latim, Grego, Filosofia, Geografia, Gramática, Retórica, Matemática). Eram realizadas em espaços físicos não formalizados (sacristias, galpões, salas) ofertados pelos próprios professores que passavam a receber “remuneração” (subsídio literário) após as matrículas e funcionamento da “escola”.

As “Aulas Régias” se desenvolveram lentamente devido às condições precárias de implantação e manutenção, baixos salários, ausência de estrutura física e pouca articulação do Estado. Parece uma descrição atual, mas já se passaram aproximadamente 2,5 séculos, e ainda encontramos situações equivalentes nas escolas do campo.

Após o retorno da Corte Portuguesa à Europa, em 1821, a Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823 criou a Comissão de Instrução Pública e em 1824, com a primeira Constituição Brasileira, em seu art. 179, afirma que a “[...] instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, o que trouxe a necessidade da implantação de um sistema educacional nacional. No entanto, somente em 1827 foram criadas as “Escolas de Primeiras Letras”.

---

<sup>35</sup> Provisório em função da forma contratual, designação temporária. Permanente em função do profissional em designação temporária se manter ao longo dos anos exercendo a atividade profissional através do vínculo provisório.



Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as classes de primeiras letras que forem necessárias;

Art. 4º As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e também nas cidades, vilas e lugares populosos, em que for possível estabelecerem-se.

É nesse contexto que surgem as Escolas Multisseriadas, de lugarejo em lugarejo, de vila em vila, formal ou não, com professores ou membros da comunidade a partir da reunião de crianças de vários níveis e idades em um mesmo espaço físico com um único professor. A precarização do sistema de ensino no Brasil levou a uma reforma educacional em 1854. O decreto nº 1331-A, segundo Saviani (2008), assume caráter conservador devido ao peso dado à função do inspetor que, por sua vez, estava ligado hierarquicamente à delegacia do distrito. No entanto, trazia traços iluministas quando determinava a obrigatoriedade da instrução no primeiro grau a toda a população brasileira, com exceção dos escravos. Outro importante ponto da reforma foi a divisão do ensino em primeiro grau e segundo grau e o início da seriação. Ainda segundo o autor o sistema educacional mesmo sobre a bandeira do “para todos”, o sistema educacional se manteve elitista e longe de promover uma revolução cultural.

Em relação às classes multisseriadas, os últimos anos do império contribuíram para o seu apagamento com a promoção do ensino em grupos selecionados por idade e níveis de aprendizado e pela introdução do sistema de seriação com a criação dos grupos escolares em regiões de maior população por todo o território nacional.

Ficava claro que a recém-criada República desejava o “progresso” em todos os níveis e, na educação, ele se transfigurava na seriação nucleada, mesmo movimento que podemos observar nos dias de hoje com a chamada nucleação, que tem em seu discurso a defesa da qualidade do ensino, desconsiderando as potencialidades da multisseriação. Somente em 1927, com a Reforma Paulista, o modelo educacional, ainda tradicional, passa a “fletar” com a educação de massa, mais no sentido de direito ao acesso do que a emancipação dos homens a partir da criticidade.

Em 1931, o movimento escolanovista se faz presente na política pública para a educação a partir do Decreto nº 19.850. Destaco a criação do Conselho

Nacional de Educação que institui a organização do ensino superior no regime universitário, organiza a Universidade do Rio de Janeiro, estrutura o Ensino Secundário, retorna com o ensino religioso nas escolas públicas e organiza o ensino comercial e a regulamentação da profissão de contador.

A constituição de 1937 reestrutura a educação sob a influência de pensadores brasileiros do movimento Escola Nova. Fernando Azevedo, um dos idealizadores da reforma, e na época diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, pressupunha uma educação uniforme nos anos iniciais, mais precisamente nos sete primeiros anos da escolarização que se iniciaria obrigatoriamente aos sete anos de idade, porém a pauta financeira obriga a uma adaptação do projeto inicial de sete para os cinco primeiros anos.

Anísio Teixeira também contribuiu fortemente com o movimento escolanovista. Em sua gestão como diretor-geral no mesmo instituto promove a renovação da formação docente. Também criou o Instituto de Educação e a Escola de Professores (antiga Escola Normal) e destacou a Educação Pública como fundamento da democracia, Sempre baseado nas ideias de Dewey, acabou por se afastar do Governo devido as divergências quanto a políticas repressivas adotadas na época.

Saviani (2008) nos esclarece que, entre os anos 40 e 60, o Governo se ateuve às necessidades do capitalismo de alfabetização das camadas populares. Com isso, proliferam no território nacional diferentes programas de educação veiculados sob a visão dominante de instrução pública (SAVIANI, 2008). A partir dos anos 60, com a queda do Estado Novo, o escolanovismo perde espaço para as tendências tecnicistas e passou a observar um intenso Movimento Social por busca de direitos, o que leva a nova mudanças na educação.

Nesse sentido, as Escolas Multisseriadas são frutos das forças históricas que moveram este país. A alfabetização das comunidades do campo era uma necessidade latente do Governo, e foi essa demanda que manteve a política de abertura das classes multisseriadas. Inicialmente sem nenhum controle, regulamentação ou acompanhamento por parte do Estado, as Escolas Multisseriadas foram se multiplicando, ora com professores com formação específica, ora com membros da comunidade assumindo esse papel, ora em

prédios apropriados, ora em igrejas, galpões, ou em qualquer outra edificação que pudesse abrigar os alunos e o professor.

Em 1988, uma nova Constituição traz em seus arts. 205 e 208, o compromisso da educação para todos e o respeito pelas especificidades culturais e regionais.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF 88).

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 (dezesete) 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 (CF 88).

Corroborando a intencionalidade do constituinte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em seu art. 28, especifica os direitos da Educação do Campo

Art. 28. Na oferta de educação básica para a 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 reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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 (LDB 9394/96).

Contudo, a existência do Marco Legal nem sempre garante a operacionalização da política pública. Atualmente as Escolas Multisseriadas são território de disputa por políticas educacionais e principalmente por Direitos. De um lado, os Governos articularam o fechamento de centenas dessas escolas nos últimos 20 anos, do outro, o “Movimento Nacional da Educação do Campo” luta pela permanência das classes multisseriadas, na defesa de que esse modelo é o mais adequado aos povos camponeses.

O acirramento da disputa pela hegemonia de pensamento no campo e o aumento da articulação dos Movimentos Sociais ligados ao Campo levam o Governo Federal a buscar resposta para as demandas da Educação do Campo. O Programa de Aperfeiçoamento Escola Ativa, financiado pelo Banco Mundial, surge como uma resposta aos anseios para aqueles que lutam pela terra na perspectiva de direitos. Seu objetivo principal era melhorar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas a partir da formação continuada dos professores.

Em nosso, entendimento o real objetivo do programa Escola Ativa era garantir ao Capital mão de obra letrada e preparada para o cumprimento das atividades básicas do avanço capitalista no campo. Seu caráter focado na qualidade de ensino baseada no tecnicismo nos leva a entender esse programa como uma proposta de letramento e não de Educação. O próximo item discute as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, suas intencionalidades e seus efeitos no mundo real.

## 2.6. AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

A história da Educação do Campo é a própria história das Escolas Multisseriadas e as lutas por direitos. Já defendemos a dos Movimentos Sociais na conquista de Direitos para os Povos Campesinos e agora faremos uma análise das políticas públicas implementadas.

A Constituição Federal de 1988 foi aprovada em 22 de setembro e promulgada em 5 de outubro daquele ano. É conhecida como “constituição cidadã” por trazer direitos civis a todos os cidadãos e por ter sido aprovada e promulgada durante o processo de redemocratização iniciado após o período ditatorial imposto pelos militares entre 1964 e 1985.

Até o ano de 2017, a Constituição Federal de 1988 recebeu 97 emendas ordinárias, seis emendas revisionais e 01 tratado internacional com força de emenda, segundo consulta ao site do *planalto.gov.br* (acesso em 12/10/2018). A atual Constituição garante diversos direitos fundamentais. O principal deles é uma democracia representativa.

No âmbito educacional, a Constituição Federal, em seu Capítulo III, subdivide-se em educação, cultura e desporto. A educação em específico recebeu atenção entre os arts. 205 e 214. Seis das 104 emendas mantiveram o “flerte” com o Estado do bem-estar, social que garantiu em seu texto o acesso irrestrito de todos a educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Buscou garantir os Direitos culturais dos povos que compõem o Brasil:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.”

“Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória

dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (CF 88).

Contudo, a Constituição Federal de 1988, mesmo reconhecidamente democrática e cidadã, não utiliza o termo Campo ou Campesino, mas usou por 21 vezes a palavra rural, nenhuma delas ligada à educação.

Apesar disso, fruto dessa perspectiva cidadã e por meio de muitas lutas sociais, em 20 de dezembro de 1996, aproximadamente oito anos após a promulgação da mesma, a Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja público, seja privado, básica ao ensino superior e estabelece os princípios e os deveres do Estado em relação à educação.

Entretanto, a LDB nº 9.394/96 cita a palavra “campo” por quatro vezes e apenas em uma delas se refere à escola como espaço físico no campo, isso incluído pela Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Já a palavra “rural” é utilizada por quatro vezes, indicando população, território e modo de vida (cultura em nosso entendimento):

Art. 28. Na oferta de educação básica para a 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 reais necessidades e interesses dos alunos da zona **rural**;

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” (LDB nº 9.394/96, grifos nossos).

No mesmo ano, 1996, a Lei nº 9.424, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi aprovada e, a exemplo da Constituição Federal e das Diretrizes

e Bases da Educação, trata do financiamento da Educação do Campo de forma superficial:

1° A **distribuição dos recursos**, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal darse-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I - as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental.

[...]

2° A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, **deverá considerar**, ainda, a **diferenciação de custo por aluno**, segundo os níveis de ensino e **tipos de estabelecimento**, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I - 1ª a 4ª séries;

II - 5ª a 8ª séries;

III - estabelecimentos de ensino especial;

IV - Escolas **rurais**" (Lei nº 9.424/96, grifos nossos).

Em 2001, aproximadamente cinco anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) é aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com duração para dez anos. As metas e diretrizes ali estabelecidas para a educação novamente não tratam a Educação do Campo de forma clara:

#### Diretrizes

As metas do Plano Nacional de Educação estão voltadas para a implantação de uma nova educação profissional no País e para a integração das iniciativas. Têm como objetivo central generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador **rural**.

#### Metas

Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população **rural**, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região" (Lei nº 10.172/01, grifos nossos).

A Lei nº 10.172/01 nitidamente está preocupada com a formação profissional do homem "rural" e não com a população do campo. O Plano de Metas para a Educação não dialoga com os desejos das populações do Campo, como exposto anteriormente.

Podemos observar que, mesmo sendo, o Brasil um país de origem agrícola, possuidor de fortes laços com o campo, tratou esses Povos com

pouco ou nenhum planejamento. Somente em 2001, a Câmara da Educação Básica (CEB), em seu Parecer nº 36/2001, é o primeiro documento governamental que trata de políticas públicas a substituir o conceito de educação rural por Educação do Campo e amplia a abrangência do termo para além do camponês.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que **incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana** (Parecer nº 36/2001, CEB, grifos nossos).

Reconhece a invisibilidade da Educação do Campo:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (Parecer nº 36/2001, CEB).

Admite que o parecer é fruto das muitas lutas de muitos Movimentos Sociais, uma construção histórica (coletiva):

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes (Parecer 36/2001, CEB).

Por fim reconhece a necessidade da elaboração de políticas públicas específicas para as populações do Campo.



Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno (Parecer nº 36/2001, CEB)

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, libere o país para o futuro solidário e a vida democrática (Parecer nº 36/2001, CEB)

Diante do Parecer nº 36/2001, em abril de 2002, são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento traz o reconhecimento de que a Identidade da Escola do Campo é fruto de suas culturas:

Parágrafo único. **A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva** que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002, grifos nossos)

Explicita a impossibilidade da dicotomia entre cidade e campo:

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o **diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais**, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002, grifos nossos)

Reconhece a participação dos Movimentos Sociais na sua construção e garante a integração desses na formulação e implementação de políticas públicas educacionais:

Art. 9º **As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais**, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002, grifos nossos)

Essa abertura dada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo para a participação de Movimentos Sociais consolida, na legislação, na demanda pelo reconhecimento das diversidades, desde a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998 e a II em 2004, movimentos de maior expressão por uma Educação do Campo na perspectiva do Campo. Apesar dos avanços da Constituição Cidadã, quanto aos direitos sociais à Educação do Campo, só foram visibilizados aproximadamente após 13 anos, forjada a partir de muitas lutas travadas por diversos Movimentos Sociais.

Antes das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a única ação voltada para as escolas “rurais” (escolas do campo) foi o Programa de Aperfeiçoamento Escola Ativa (1997), que, como já citado, tinha como objetivo ampliar a qualidade do ensino a partir da formação de professores em especial e outro movimento, feito pelo Governo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998), na intenção de amenizar as tensões entre os Movimentos Sociais e o Estado. Esses foram movimentos do Governo Federal, a seguir iremos contextualizar as lutas no Espírito Santo, que por vezes se aproxima e em outras se afastam das demandas nacionais.

## 2.7. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO

No Estado (ES) acredito ser relevante rememorar os movimentos da Educação do Campo até a chegada do Escola da Terra *Capixaba*. Gerke (2018) nos leva a pensar que os movimentos de formação de professores com especificidades voltadas ao Campo a partir do Mepes, na criação de um Centro de Formação e Reflexão em 1971, quase duas décadas antes da CF 88, e assim considera:

[...] Nesse sentido, a preocupação com a formação docente se fez presente desde o início do surgimento do MEPES. Movido por ela, foi criado um Centro de Formação e Reflexão, em Anchieta/ES, que, após dois anos, teve sua sede transferida para Vitória/ES, a fim de promover uma maior aproximação com a Universidade Federal do Espírito Santo. Para lideranças do MEPES, o Centro de Formação de

seus monitores-professores deveria ter um diálogo com a universidade e com ela, tecer parcerias na formação. Naquela época, em 1973, era coordenador desse centro o professor Dr. Paolo Nosella. Não obstante, podemos afirmar, a partir de nossa caminhada no movimento MEPES, que, em alguns momentos mais e, em outros, menos, a relação com a universidade sempre se fez presente, e, por isso, é considerada um antecedente significativo no processo de construção da especialização (GERKE, 2018, p. 123).

Mesmo observando a aproximação entre a universidade e o MEPES, “a formalidade da parceria viria a ocorrer a partir de 1991”, relato do Padre Firmino Costa Martins em 2013 citados por Gerke (2018, p.124). Fruto dessa parceria, que antecede a formalidade legal, temos a oferta da Especialização para Educadores Rurais, entre 1994 e 1996, que pode ser considerada a primeira formação, neste caso *lato sensu*, voltada aos profissionais que atuam no Campo e por esse motivo corroboro com Gerke (2018) quando ressalta a importância precursora do MEPES na formação de professores do Campo e acrescento no estabelecer parcerias interinstitucionais para promover formações de professores nas suas especificidades, no caso do Campo.

Se ao Sul temos um movimento liderado pelo MEPES, ao Norte, outro movimento de formação, no contexto do Campo, está em efervescência. A criação do setor de Educação do MST em São Mateus. No ano de 1987 o Encontro Nacional de Professores de Assentamentos que reúne representantes de 07 (sete) estados, organizado pelo MST, torna-se o marco da tomada para si da organização do trabalho educativo nos assentamentos.

[...] O encontro nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de ocupação da escola pelos Sem Terra. Neste encontro, o MST, atendendo a pressão de sua base social, tomou para si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos a [e] assentamentos conquistados através de sua luta. Nascia, então, o setor de Educação do MST, que marca o início da articulação nacional do movimento na área educacional (PEZZIN, 2007, p. 69).

Para assumir esse desafio, organizar os processos educativos dentro do Movimento Sem Terra, o MST buscou estabelecer parcerias que ofertassem a formação inicial para os professores do movimento. Gerke (2018, p. 129) afirma que essa parceria formativa foi realizada junto a Escola de 1º e 2º graus Santo Antônio, em São Mateus, que ofereceu àqueles que já exerciam as atividades de professores, nesse caso exerciam a profissão como “leigos”, a

oportunidade da formação técnica do magistério a nível de 2º grau. O curso foi ofertado, iniciou em 1995, no princípio temporal da alternância (tempo escola e tempo comunidade).

Se levarmos em consideração a LDB 9394/96, o curso de formação do MST já nasce defasado em relação as exigências legais impostas pela nova LDB. Atentos às exigências da nova legislação os Movimentos Sociais, aqui representados pelo MST, voltam suas demandas a universidade, que resultam na oferta do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Pedagogia da Terra) no ES em 1999, estabelecido pela parceria entre o Movimento Sem Terra, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e Universidade Federal do Espírito Santo.

[...] Em julho de 1995, passou a ocorrer o Curso de Magistério em nível de II Grau no CIDAP. **Os estudantes da primeira turma, antes mesmo de concluírem seus estudos, mobilizaram-se para que a UFES viabilizasse a criação do Curso de Pedagogia da Terra no ES, possibilitando dessa maneira a formação universitária a professores de assentamentos.**” (FOERSTE, UFES GT: Formação de Professores/ n. 08 Agência Financiadora: PRONERA/Ação Educativa. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t084.pdf> Acessado em 27 de janeiro de 2019, grifos nossos)

Nesse mesmo contexto, outras demandas eram levadas a UFES, os desafios de formação de docentes trazidos pela LDB 9394/96, e no ano de 2001 em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Espírito Santo foi criado o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de 1ª a 4ª Séries, na modalidade Aberta e a Distância, em 13 (treze) polos nos Centros Regionais de Educação Aberta (Cread's). Foram 6.152 professores graduados, sua maioria em contextos do Campo como afirmam Foerst e Schutz-Foerste em Silva (2012).

Outro reflexo dos desafios da docência e suas demandas foi a construção de uma formação docente, em parte fruto da semente lançada por Lírio Drescher, liderança do município de Laranja da Terra, como descrito por Gerke (2018)

[...] então eu encontrei o professor Erineu numa formação na Ufes, foi lá naquele teatro, é foi no teatro mesmo e, no intervalo da palestra nós começamos a conversar e foi nessa conversa então que surgiu o assunto de que nós precisávamos de uma formação para os professores da roça. Eu falei: - Nós estamos muito esquecidos, precisamos de uma formação e a UFES tem condições para isso,

mas é uma formação continuada... porque formação continuada continua mesmo... ele não para e continua depois! [risos] ... uma formação que reflete as necessidades que se tem para ficar na roça... uma educação para a vida. (NARRATIVAS LÍRIO DRESCHER, LARANLA DA TERRA, JULHO DE 2013 aput GERKE, 2018, p. 130-131).

Em 2005, o Centro de Educação, provocado pelo município de Laranja da Terra, demanda formação continuada de professores na perspectiva da Educação do Campo. Como resposta *A Formação Continuada de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos*, projeto de extensão universitária de 120 horas da UFES, foi construída a partir de colaborações interinstitucionais assim como propôs Foerste (2005). É importante ressaltar que essa proposta foi construída a várias mãos, em muitos encontros que precedem a oficialização da oferta, na intenção de formular uma proposta que valorizasse às culturas locais, suas práxis.

Em 2009, embebecidos de muitas discussões, das vivências dos encontros da formação continuada nasce a Especialização em Educação do Campo que assume a titulação de: *Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos*, ofertado pelo programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFES, mesma titulação da formação continuada que a precedeu e que lhe foi fomento.

Foram ofertadas 350 vagas em 10 polos, em 30 municípios. Essa abrangência foi possível graças as parcerias interinstitucionais estabelecidas entre a universidade, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC, com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o financiamento feito Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esses movimentos formativos, voltados às demandas do Campo, iniciados pelo Mepes e fortalecidos pelo MTS, abraçados pela Ufes, são precursores da construção de uma Pedagogia na formação de professores do Campo. O Escola da Terra *Capixaba* foi privilegiado nesse sentido, nasce no seio de uma discussão já madura e cercado de experiências exitosas junto aos professores do campo.

Essa Pedagogia a que me referia, construída no coletivo do do Campo subsidiou a práxis do Escola da Terra *Capixaba*, e é por isso que podemos

afirmar que esses movimentos que antecedem o Escola da Terra no Estado são pioneiros na formação de professores do campo.

Outros desdobramentos desses movimentos possuem sua relevância, um deles é o curso de Licenciatura de Educação do Campo da (Ufes), nasce em 2014, em parte para atender a uma Política Nacional de Educação do Campo fruto do esforço coletivo do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e dos Movimentos Sociais. Oriundo do amadurecimento das discussões outrora realizadas por precursores da formação na Educação do Campo como Mepes e MST. Entende que os povos do Campo têm o direito à educação que atenda suas especificidades, sem cair no isolamento como nos mostra Gerke (2018). A Licenciatura em Educação do Campo/Ufes, que tem como proposta “contribuir para a concretização de uma política de educação do campo como direito humano e como instrumento de desenvolvimento social”, objetiva formar educadores habilitados para atuarem na gestão de processos educativos nas escolas do campo e a desenvolver ações pedagógicas que visem à formação de sujeitos numa perspectiva emancipatória e crítica, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade (PPCLEC/Ufes, 2013).

Também temos a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia no Ifes Campus Itapina que tem descrito no projeto do curso aprovado em 2014 os seguintes objetivos:

**[...]GERAL**

Formar professores para exercer funções de magistério, atuando principalmente na Educação Básica, nos níveis da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, como docente e/ou gestor e coordenador, sendo que nos demais níveis de ensino (Superior, Profissional Técnico e de Nível Médio), poderão atuar na equipe pedagógica, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. **A qualificação profissional dos educadores** egressos do referido curso, deverá torná-los aptos **para atuarem nos diversos espaços educacionais urbanos e/ou do campo.**

**ESPECÍFICOS**

Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental das séries iniciais que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.

**Possibilitar uma formação técnica-educacional-reflexiva na Licenciatura em Pedagogia, compatível com os conhecimentos e**

**as perspectivas de desenvolvimento aplicadas à realidade do campo;**

Formar gestores educacionais para atuar no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais;

Contribuir para o aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de ensino da base educacional, através do estímulo à investigação científica, com ênfase na análise e solução de problemas educacionais, bem como problemas relacionados às múltiplas realidades em que poderão vir a atuar;

Formar profissionais aptos para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;

Conhecer realidades escolares e não escolares, de modo a discriminar aspectos físicos, geográficos, sócio-histórico-culturais, pedagógicos e administrativos, desenvolvendo a pesquisa-interventiva e outras práticas de pesquisa;

Organizar ações pedagógicas, envolvendo a comunidade escolar, que contemplem processos de avaliação do ensino e da aprendizagem, articulando diferentes momentos e formas de desenvolvê-los.

Desenvolver projetos que permitam ao educando usufruir de espaços de construção e socialização de saberes, estreitando os laços com a comunidade civil e proporcionando novos modos de ensinar-aprender.

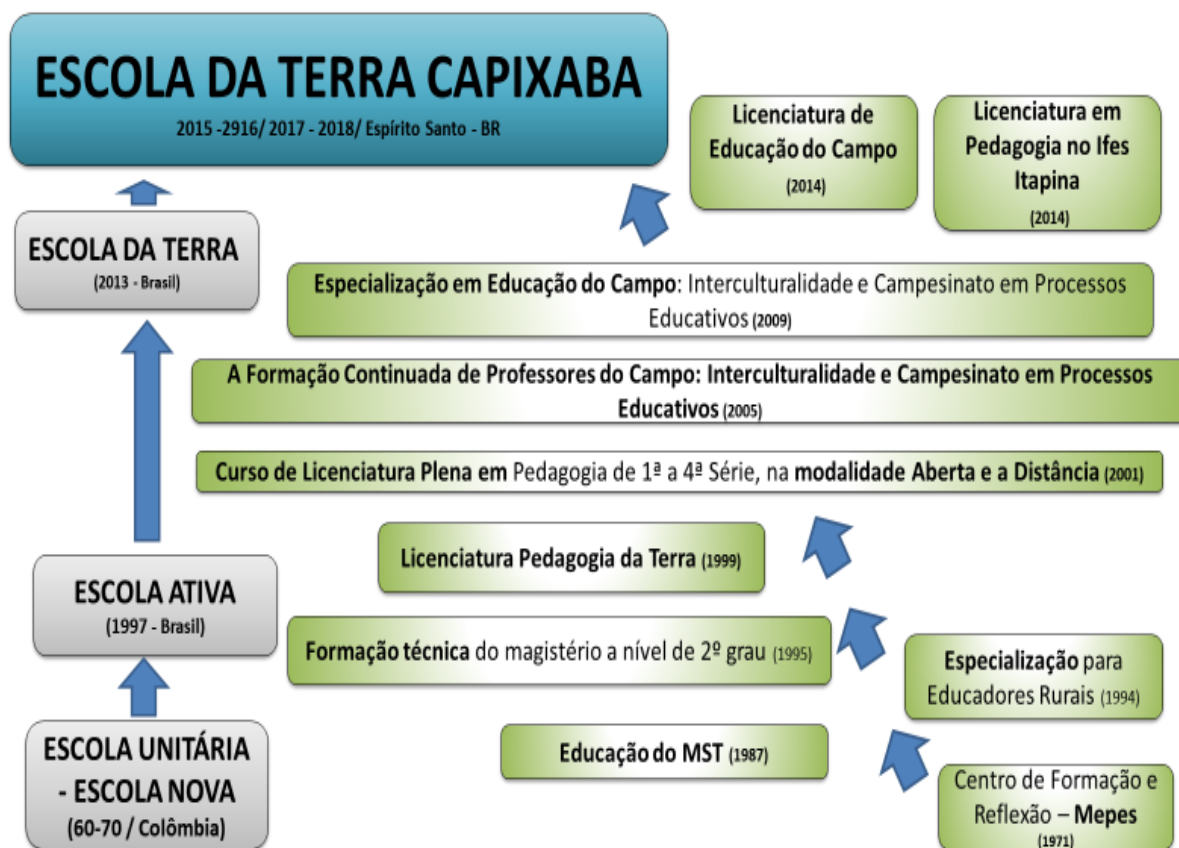
**Formar educadores e educadoras para atuação** na Educação Básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um **projeto de desenvolvimento sustentável do campo** e do país.

**Preparar educadores e educadoras para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas.**

Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – IFES – CAMPUS ITAPINA, 2014, grifos nossos).

Percebemos nessa citação o diálogo proposto pelo curso com sua zona de influência, o campo, no norte-noroeste do estado, região essa já caracterizada anteriormente tendo os municípios de Baixo Guandu e Governador Lindemberg como representantes.

Nesse sentido podemos inferir que o Escola da Terra *Capixaba* é uma continuação de movimentos de luta por uma Educação do Campo que garanta a dignidade aos povos do Campo como apresentamos no esquema a seguir.



Fonte: Esquema organizado pelo autor.

Nos próximos capítulo vamos apresentar a o Escola Ativa, a Escola da Terra e a Escola da Terra *Capixaba*.



### 3. O ESCOLA DA TERRA *CAPIXABA*

Nesse Capítulo objetivamos contextualizar o percurso do programa de aperfeiçoamento Escola Ativa até o Escola da Terra. Ainda buscamos evidenciar a chegada do programa no Espírito Santo e a adoção das especificidades locais que deram a proposta características únicas que marcam suas diferenças agregando a nome do programa o termo “*capixaba*”.

#### 3.1. DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA AO ESCOLA DA TERRA

No ano de 1997, o Programa Escola Ativa (PEA) é recebido no Brasil em razão de um convênio entre o Banco Mundial (BM), Banco Interamericanos de Desenvolvimento (Bird), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fnde) e MEC, que assumiu a responsabilidade pela implantação e coordenado do programa no Brasil a partir do Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola). O objetivo era melhorar a aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas, tendo como foco das ações a formação de professores e a infraestrutura das escolas.

Em terras brasileiras, o PEA encontrou condições favoráveis à sua implantação e expansão, já que as diferenças de escolarização e condições de permanência entre as escolas do campo e as ditas “urbanas” se faziam latentes. Aliado a esses fatores os Movimentos Sociais em luta conquistaram importantes instrumentos jurídicos que serviam de incentivo à criação de políticas públicas para a Educação do Campo. A exemplo, o Parecer nº 36/2001 e a Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação, que materializa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo dentre outras legalidades, citadas anteriormente.

O PEA é a “tradução” do Programa Escola Unitária, posteriormente ressignificado em Escola Nova, incentivado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura/*La Oficina Regional de Educación*

para América Latina y el Caribe (Unesco/Orealc) nos anos 60, adotado em vários países da América Latina, com notoriedade de êxito na Colômbia.

A Escola Unitária consistia, metodologicamente, em prescrições que possibilitassem a autoinstrução individualizada conhecidas como “cartões de aprendizagem”. Focada na aprendizagem ativa, do aluno, a proposta metodológica não foi capaz de constituir-se em fundamento pedagógico e, nos anos 70, passou a sofrer ataques de sindicatos docentes por toda a América Latina. Na Colômbia, país de maior destaque do programa, a crítica se pautava na redução de empregos e a intensificação do trabalho do professor devido ao elevado número de alunos por turma, o que culmina na reformulação do programa. Em resposta foi criado o Programa Escola Nova (PEN) na década de 70.

As ideias que norteavam a *Escola Novaum* (Escola Nova) surgiram no início do século XX como uma crítica à educação tradicional que tinha como foco a memorização, a disciplina e o autoritarismo. Incentivada pelas turbulências sociais e econômicas do início daquele século. A Escola Nova propunha trazer ao centro dos discursões pedagógicos o aluno, o seu desenvolvimento, a sua existência como sujeito ativo da aprendizagem. Esse movimento pensava a escola como um espaço onde o aluno vive a sociedade, afastando a possibilidade do isolamento entre a escola e a sociedade. Entre seus principais pensadores se destaca o filósofo norte americano John Dewey (1859-1952) que influenciou brasileiros como Rui Barbosa (1849-1923), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Essas ideias fundamentaram o programa para a melhoria da qualidade do ensino conhecido como “Escola Ativa”.

A Escola Ativa, na América Latina e Caribe, inicialmente se constituiu como política pública na Colômbia se expandiu no continente com o apoio do Banco Mundial. A “nova” metodologia abarcava a experiência anterior da aprendizagem ativa (Escola Unitária), e somavam a essa a adoção do trabalho colaborativo. O docente passou a ser visto como um facilitador, uma liderança comunitária, um estimulador do trabalho rural. Passa, então, a contar com um uma formação específica para as classes multisseriadas. Em curto período de

tempo o programa ganha proporções continentais e sofre críticas quanto à sua gestão efetivação de resultados diante da rápida expansão.

Apesar das críticas ao Programa Escola Nova, os resultados alcançados na Colômbia foram suficientes para que o Governo brasileiro adotasse o Programa Escola Nova (Colômbia) – Escola Ativa (Brasil) – na ânsia de responder a pressões de Movimentos Sociais que já reivindicavam um Política Pública de Educação do Campo. O Programa no Brasil se deu em duas modalidades sucessivas e complementares, a controlada e autônoma.

Na primeira modalidade, controlada, os Estados e Municípios executavam as prescrições e critérios estabelecidos pelo Fundescola. Ao MEC ficou a responsabilidade de ofertar a infraestrutura necessária a aplicação do programa, desde o material didático à formação dos professores, passando pela estrutura física das unidades escolares e seus elementos constitutivos e, não menos importante, a fiscalização, monitoramento e supervisão das escolas.

A segunda modalidade se implementava após três anos de controle. A responsabilidade pelo programa passaria a ser exclusivamente do município.

[...] A ele cabia: selecionar as escolas de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC; disponibilizar o conjunto escolar para cada aluno; alocar e manter o professor; alocar técnico de área pedagógica, habilitado, capacitado e comprometido com a proposta; supervisionar as escolas, mensalmente, juntamente com o técnico do FUNDESCOLA; enviar professores e técnicos para as capacitações oferecidas; dar condições aos professores (transporte e alimentação) para participação nos microcentros; dar à escola condições físicas de funcionamento e firmar acordo de parceria com o Fundescola/Estado/MEC (COELHO, 2017, p. 73-74).

O MEC continuaria a manter sua participação como fornecedor da prescrição a partir de guias e/ou cartilhas. Pautada na importação do PEA aplicado na Colômbia, os primeiros momentos no Brasil foram de tradução dos guias de aprendizagem colombianos. Além da proposta de implantação em duas modalidades quanto a promoção e manutenção do programa, este foi planejado em quatro fases: a 1ª se caracterizou pela implantação, iniciada pela Região Nordeste, nas chamadas zonas de prioridade (ZAP), regiões com alta concentração de população rural e escolas multisseriadas, observação e elaboração de Guias de Aprendizagem. Essa fase funcionou como um projeto

piloto que tinha como principal objetivo verificar os resultados da aprendizagem em salas de aula. A 2ª fase se caracterizou pela expansão do Programa para as Regiões Norte e Centro-Oeste. A 3ª fase correspondeu a segunda modalidade de implantação, ou seja, a transferência da gestão do Programa para os municípios. É nessa fase que se criam as redes de formadores/multiplicadores a partir do assessoramento das equipes do Fundescola aos técnicos das Secretarias Municipais de Educação. Na 4ª e última fase, o programa passou a considerar as zonas de prioridade como autônomas e transfere as responsabilidades da execução e continuação aos municípios.

A Tabela 8 apresenta as Fases I e II em abrangência e o número de beneficiados do Fundescola quanto à implantação e consolidação do PEA:

Tabela 8 Abrangência e Beneficiados do Fundescola

Adesões	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Total
Estados	7	9	3	19
1º Fase – ZAP Identificadas	7	9	3	19
Municípios	50	66	30	146
Escola Beneficiadas	2,2 mil	1,3 mil	1,5 mil	5 mil
Alunos Beneficiados	1,2 milhões	1,0 milhão	994 mil	3,2 milhões
2ª Fase – ZAP Identificadas	5	-	3	8
Municípios	58	-	43	102
Escola Beneficiadas	788	-	442	1230

Alunos Beneficiados	331 mil	-	248 mil	579 mil
Total Estados	7	9	3	19
Total ZAP Identificadas	12	9	6	27
Total Municípios	108	66	73	248
Total Escola Beneficiadas	3 mil	1,3 mil	2 mil	6,3 mil
Total Alunos Beneficiados	1,6 milhões	1 milhão	1,2 milhões	3,8 milhões

Fonte: Fundescola/Prazap, 2011. In. Coelho (2017)

Segundo Coelho (2017), ainda foram observados: elevação no percentual de aprovações; redução da evasão escolar, promoção em mais de uma série em um mesmo ano letivo; e satisfação dos alunos e das comunidades com a escola, tudo sob a coordenação da Fundescola.

Em função de seu vínculo financeiro com o Banco Mundial, o PEA permanecia sobre a tutela do Fnde (gestor de recursos do MEC oriundos do BM). Apesar dos resultados ressaltados por Coelho (2017) a partir de relatórios do Fundescola (2001) o Programa recebia críticas dentro do próprio MEC em função de sua alocação dentro do órgão. Em 2007 O Programa passa a ser gerido pela Secad/MEC, após o Banco Mundial se retirar como agente financiador, papel que foi assumido pelo MEC através de recursos próprios.

Até então o Fundescola gerenciou o PEA na intenção de fortalecer as escolas a partir dos convênios com os municípios, só se esqueceram de inserir às escolas e seus contextos nessas parcerias. Diríamos que a proposta inicial ficou restrita a racionalidade da eficiência da gestão escolar e na materialização da quantificação dos resultados versus investimento financeiro.

uma visão voltada aos resultados numéricos, uma justificativa do “gasto”, um retorno, uma visão capitalista do processo educativo.

Segundo Santos e Rodrigues (2013), uma das críticas ao PEA é o deslocamento dos professores para a realização de ações burocráticas em detrimento do pedagógico. A gestão do Fundescola contribuiu para uma organização taylorista<sup>36</sup> ao trabalho escolar, com um acirramento na divisão do trabalho e transferência dos processos decisórios sobre a escola para outras esferas políticas. Considerando o momento histórico da implantação do PEA, o Brasil enfrentava uma reforma educacional de bases tecnicistas e uma crescente e acalorada disputa em relação à Educação do Campo, que defendia, em suas pautas de reivindicações, uma concepção de Educação como Direitos, o que não cabia na “prescrição” proposta pelo Banco Mundial ao MEC. Com bases no Movimento Escola Nova, o PEA não foi capaz de atender à complexidade e heterogeneidade das Comunidades Camponesas e Tradicionais.

A divergência entre o PEA e os anseios/lutas dos Movimentos Sociais do Campo quanto à Educação, está assentada em suas concepções filosóficas dos sentidos da Educação. No PEA, a filosofia está pautada na qualificação do sujeito do campo, mesmo que ele esteja revestido de uma roupagem escolanovista de ativação do aluno, almeja a qualificação da mão de obra. Já os Movimentos Sociais do Campo, muito em função de sua gênese colaborativa e solidária, concebem o processo educativo como o acesso às Culturas, não só a partir da escolarização, mas também considerando as vivências, o que potencializa a possibilidade de emancipação dos sujeitos e sua consolidação hegemônica.

Santos e Rodrigues (2013) indicam que o desafio do Estado seria conciliar os desejos dos Movimentos Sociais do Campo com a proposta do PEA. O tecnicismo do PEA e sua negação às demandas socialmente construídas pela diversidade (etnias, línguas, organização, história, culturas) contribuiu para o não reconhecimento do PEA como um programa que

---

<sup>36</sup> Organização sobre a ótica da produtividade e da eficiência na perspectiva capitalista do maior retorno possível em relação ao investimento (gasto) realizado.

representasse a formação docente na Educação do Campo. Entretanto existe apenas um consenso sobre o PEA, o programa ampliou o número de alunos atendidos.

No ano de 2008, após o fim do convênio com o Banco Mundial, o MEC amplia a atuação do PEA para todo o território nacional por meio da coordenação da Secadi que busca, nas Universidades Federais e nas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, o apoio de que necessitava. A aproximação do PEA com as universidades aprofundou as críticas metodológicas e teóricas ao programa e abriu caminho para a sua ressignificação, desde o material didático proposto até a formatação e execução do mesmo.

Delboni (2016, p. 68, grifos nossos) cita:

[...] Mesmo com **iniciativas voltadas para o fortalecimento das escolas do campo**, através de programas como o PROEPO, **Escola Ativa** e Curso de Formação de Professores do Campo, desenvolvido em 2006, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, **muitas escolas multisseriadas sofrem as consequências históricas da desvalorização da educação no meio campesino, no que se refere às condições objetivas de trabalho, estrutura dos prédios e rotatividade de professores.** Tais consequências sinalizam que, para além da implantação de programas isolados, **é preciso que se criem políticas públicas voltadas para as escolas do campo, como a formação e a valorização dos profissionais que ali atuam.** É preciso sobretudo **fortalecer a escola como parte da comunidade** campesina inserida no movimento da Educação do Campo, que **vê o Campo como território vivo com sujeitos de direito.**

O fim do PEA foi comunicado oficialmente pelo Governo Federal pela Nota Técnica nº 02.CGES/SECAD/MEC de 30 de março de 2012, com o aval do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e criticado por muitos estudiosos. Em substituição ao PEA, o Governo Federal cria o “Programa Escola da Terra”, que fica responsável em dar prosseguimento nos assuntos relacionados com a Educação do Campo.

O Programa Escola da Terra teve suporte no Decreto nº 7.352/2010, na Política de Educação do Campo, a partir do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) em 23 de março de 2012, e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na Meta 8 (oito).

[...] Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE/PNE, 2014).

A proposta trazia consigo uma concepção pedagógica e ampliada e passou a incluir o atendimento as escolas seriadas, busca sanar uma dívida histórica com as populações do Campo.

O MEC emitiu uma orientação de que, durante o processo de transição, com a Escola Ativa para Escola da Terra, a proposta pedagógica do PEA fosse mantida até que se iniciasse o processo de adesão ao novo programa (CGE/SECADI/MEC, Nota Técnica nº 2 – PEA, 2012). As adesões se iniciaram no ano de 2013, norteadas pelo Pronacampo.

O Pronacampo se organiza por eixos: I – Gestão e Práticas Pedagógicas (materiais didáticos e pedagógicos específicos; Escola Integral: Mais Educação; Escola da Terra e Quilombola); II - Formação de Professores (Formação Inicial e Continuada de Professores; e Pós-Graduação para Professores); III – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (Pronatec Campo e EJA – Saberes da Terra); IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (construção de escolas, inclusão digital, luz para todos, água, saneamento, pequenas reformas nas escolas, transporte escolar).

Em atenção ao eixo Formação de Professores, o Programa de Aperfeiçoamento Escola da Terra assumiu a responsabilidade, no âmbito federal na Educação do Campo, da formação continuada para os professores. No Espírito Santo o programa foi batizado de Escola da Terra *Capixaba*.

### 3.2 ESCOLA ATIVA NO ESPÍRITO SANTO

O Escola da Terra é uma das ações do Pronacampo, normatizado pela Portaria nº 86, de 2 de fevereiro de 2013, que tem por objetivo o aperfeiçoamento dos professores do campo que atuam nas escolas multisseriadas.



Em 2013, as Universidades Federais do Amazonas (UFMA), de Pernambuco (UFPE), do Pará (UFPA), da Bahia (UFBA), de Minas Gerais (UFMG), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Maranhão (UFMA) abraçaram um projeto piloto (Escola da Terra), ofertaram 7.500 vagas para um universo de 53.713 classes multisseriadas, segundo o Censo Escolar de 2013, disponibilizado pela Secadi no portal do MEC. O Programa de Aperfeiçoamento Escola da Terra, após a oferta no projeto piloto faz sua expansão.

No Espírito Santo faz sua adesão e incorpora o termo “*Capixaba*”, passando a ser conhecido no Estado como Escola da Terra *Capixaba*. No âmbito institucional da coordenação e execução, é acolhido pelo Departamento de Linguagens, Culturas e Educação do Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo e faz parte do Programa de Educação do Campo/Ufes. O Programa de Aperfeiçoamento fez duas ofertas, 2015-2016 e 2017-2018, com mais de 2.000 certificações em aproximadamente 70% dos municípios capixabas muito em função de um formato organizacional e metodológico que detalhamos nos itens a seguir.

### 3.3 ESCOLA DA TERRA NO ESPÍRITO SANTO

O Programa de Educação do Campo/Ufes, responsável pela execução, do Escola da Terra *Capixaba*, utiliza-se de sua experiência acumulada na formação de professores que se remete aos anos de 1990. Ciente da diversidade que compõe o Campo no Espírito Santo e das suas especificidades, o Programa de Educação do Campo/Ufes ativa sua rede de parcerias, construída ao longo dos anos de sua atuação na formação de professores, nos municípios e entidades governamentais e não governamentais, pautado no tripé da pesquisa, extensão e ensino.

O programa Escola da Terra *Capixaba* estabeleceu parcerias formais com: MEC, Secadi, Fnde, Sedu, Undime, Secretarias municipais, MST, Mepes, Ifes, Raceffaes, MPA, Comunidades Indígenas, Quilombolas, Pomeranas, Comissão Nacional do Povo e Comunidades Tradicionais (CNPCT), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadores Rurais (STRs), Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo e muitas outras não formais,

que foram organizados na primeira oferta (2015-2016) em quatro Polos de Educação de Formação Continuada de Professores da Educação do Campo compostos por 55 municípios. são eles: Regional Centro Serrano, Regional Norte, Regional Central e Regional Sul, conforme descrito na Quadro 3.

Quadro 3 Distribuição de Municípios Participantes do Escola da Terra *Capixaba* por Regional na Primeira Oferta (2015-2016).

Regional	Municípios	Parceiro Coordenador da Regional
Centro Serrano	Afonso Claudio, Cariacica, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Fundão, Guarapari, Itarana, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Viana	Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro Serrano no município de Santa Maria de Jetibá/ES coordenado pela professora Dr. Kátia Castor Gonçalves
Norte	Água Doce do Norte, Águia Branca, Barra de São Francisco, Conceição da Barra, Ecoporanga, Jaguaré, Mantenópolis, Montanha, Nova Venécia, Pedro Canário, Pinheiros, Ponto Belo, São Mateus, Vila Pavão	Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Montanha no município de Montanha/ES coordenado pelo professor Ms. Francesco Susanno
Central	Alto Rio Novo, Aracruz, Baixo Guandu, Colatina, Governador Lindemberg, Ibirapuçu, Linhares, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, Vila Valério	Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina no município de Colatina/ES coordenado pelo professor Dr. Rogério Omar Caliari
Sul	Alegre, Alfredo Chaves, Anchieta, Apiacá, Atílio Vivacqua, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Ibatiba, Ibitirama, Irupí, Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Mimoso do Sul, Muqui, Rio Novo do Sul, Vargem Alta	Centro de Formação do Movimento de Educação Promocional do espírito Santo (Mepes) no município de Piúma/ES coordenado pela professora Dr. Janinha Gerke

Fonte: Arquivo do autor.

A opção por organizar, no Espírito Santo, o Escola da Terra em regionais visou a aproximar o programa das comunidades, facilitando a

interiorização e a integração das culturas locais à proposta formativa. A presença de uma coordenação descentralizada da universidade potencializou os diálogos e ações locais. O coordenador regional contava com sua própria equipe de professores pesquisadores que, em sua maioria, possuía envolvimento com a Educação do Campo e com as comunidades. Essa estruturação contribuiu para dinamizar as relações no Escola da Terra de forma que as demandas locais eram mais facilmente percebidas e atendidas, e o programa ganhou velocidade para superar, na maioria das vezes, os desafios encontrados.

Na segunda oferta (2017-2018), em função da restrição orçamentária imposta ao programa, uma redução de 70% em relação aos recursos disponibilizados na primeira oferta, o número de regionais foi reduzido para três e o de municípios para 24, listados no Quadro 4.

Quadro 4 Distribuição de Municípios Participantes do Escola da Terra *Capixaba* por Regional na Segunda Oferta (2017-2018).

Regional	Municípios	Parceiro Coordenador da Regional
Norte	Boa Esperança, Conceição da Barra Jaguaré, Nova Venécia, São Mateus, Vila Pavão	Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus no município de São Mateus/ES coordenado pelo professor Dr. Damian Sánchers
Central	Águia Branca, Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Governador Lindemberg, Itaguaçu, Laranja da Terra, Linhares, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, Rio Bananal	Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina no município de Colatina/ES coordenado pelo professor Dr. Rogério Omar Caliarí
Sul	Anchieta, Cariacica, Domingos Martins, Iúna, Santa Maria de Jetibá, Viana, Mucurici	Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Alegre no município de Alegre/ES, coordenado pela professora Dr. Helen Moura Pessoa Brandão

Fonte: Arquivo do autor.

Mesmo diante da redução dos recursos, a organização por regional foi mantida, reduzida, em verdade, na segunda oferta, em função de que essa proposição visa à superação da lógica da hierarquização do saber entre a universidade e as comunidades. Não era a Universidade a detentora da “verdade” do programa, não era a capital do Estado (Vitória), onde está a sede da Universidade Federal, a emanadora do saber. Ao contrário, foram as comunidades que se autorregularam quanto aos tempos e espaços para a formação. Coube à Universidade, por meio da equipe central do Escola da Terra *Capixaba*, propor o tema gerador, “Água”, e às comunidades a adoção de formas de trabalho que atendessem às suas demandas e expectativas.

A equipe central ficou com a tarefa da organização administrativa, o acompanhamento do curso, a proposição (inicial) de materiais bibliográficos de referência e a organização e realização dos seminários que tinham como finalidade compartilhar de experiências relatadas e/ou vivenciadas durante a formação, além de apoio pedagógico.

Nesse sentido, o Programa Escola da Terra assume os pressupostos da Pedagogia da Alternância, praticada pelas Escolas Famílias Agrícolas há cinco décadas e que tem no Mepes seu principal fomentador. A autogestão, a auto-organização, a construção coletiva, os estudos em grupo, o tempo escola e o tempo comunidade, as ações de aplicação e a socialização de resultados foram apoios pedagógicos utilizados nessa formação.

Das 180 horas do Programa, metade (90h) deveria ser presencial, no que é conhecido como “tempo universidade”. Esse tempo/espaço se caracteriza por encontros coletivos nos locais de atendimento preestabelecidos pelos municípios em diálogo com tutores e cursistas. Os encontros se realizaram em escolas, centros comunitários, associações, cooperativas, centros culturais, igrejas, residências, praças. Não importava o lugar e sim a motivação do encontro, discutir a Educação do Campo na, para, com a Comunidade.

Na outra metade da formação (90h), os cursistas desenvolviam atividades de leitura, estudos e pesquisas independentes ou em grupo, tendo o referencial teórico-metodológico proposto pelo Programa Escola da Terra *Capixaba*, por meio de cadernos-síntese que tinham como objetivo provocar a

discussão inicial, o apoio pedagógico-metodológico. O curso também exigiu acesso à internet, já que os trabalhos são armazenados remotamente em plataforma on-line, bem como os materiais disponibilizados para compartilhamento e leitura, conforme o quadro 5.

Quadro 5 Distribuição dos Módulos e Ementas e Carga Horária do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra 1ª e 2ª Ofertas (2015-2016/2017-2018)

<b>Módulo</b>	<b>Ementa</b>	<b>Carga Horária</b>
Módulo I Introdução à Educação do Campo	Introdução à Educação do Campo Concepções e conceitos de Educação do Campo (povos, territórios, saberes da terra, sustentabilidade, agroecologia). Questões sobre campesinato (dimensões sociais, políticas e econômicas do campo brasileiro) Culturas campestres Educação do campo como direito humano no contexto da política desenvolvimento com igualdade social. Movimentos sociais do campo Histórias e lutas pela Educação do Campo Políticas de Educação do Campo (diretrizes e programas oficiais)	60 horas
Módulo II Interculturalidade, Interdisciplinaridade e Inclusão na Educação do Campo.	Interculturalidade, interdisciplinaridade e educação do campo: aspectos teóricos e práticos Práticas inclusivas na Educação do Campo Educação e linguagens na Educação do Campo (Língua Materna; Artes; Imagens; Parcerias entre Museus e Escolas; Etnomatemática; Educação Física) Geografia e História na Educação do Campo Ciências da Natureza na Educação do Campo	60 horas
Modulo III Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	Trabalho como princípio educativo Pesquisa como princípio educativo Concepções de desenvolvimento e aprendizagem que subsidiam a Educação do Campo Organização do trabalho pedagógico, práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade Práticas pedagógicas em classes multisseriadas. Planejamento e avaliação O Projeto Político Pedagógico como articulador do trabalho da comunidade escolar: interculturalidade/ Interdisciplinaridade/ Campesinato Organização curricular da Educação do Campo: formação por área de conhecimento e interdisciplinaridade Escola do Campo e gestão democrática	60 horas

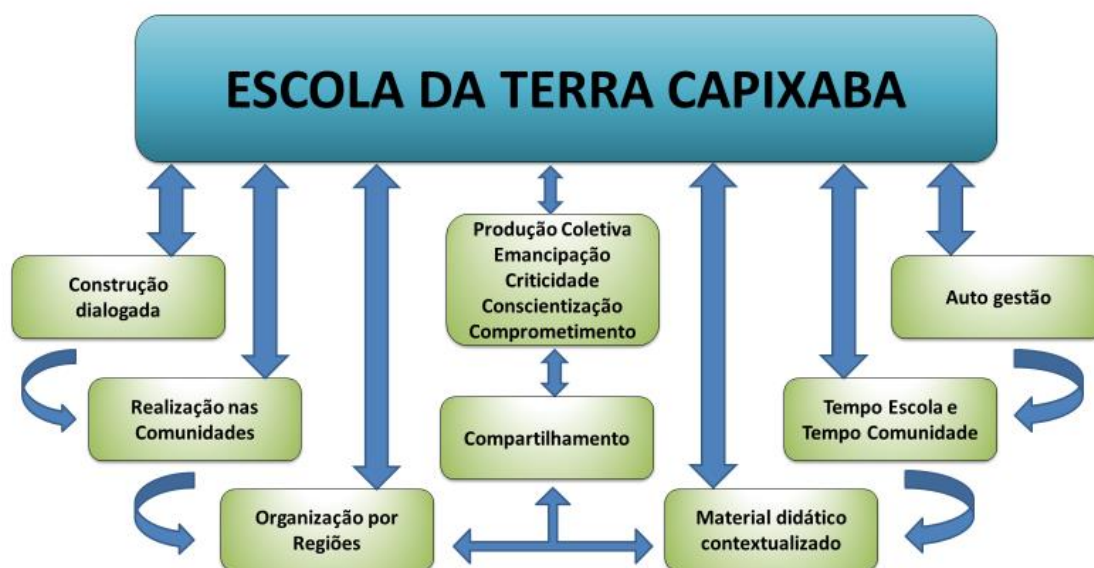
Fonte: Projeto de Extensão Escola da Terra (2014).

A partir do tema gerador “Água como fonte de vida e sustentabilidade”, potencializado pela tragédia criminosa do rompimento da barragem em Marina/MG, que poluiu a calha do Rio Doce com os rejeitos de minérios outrora lá represados, ocorrida no final de 2015, até hoje (2019) sem recuperação e sem punição aos culpados, as comunidades passaram a discutir a água e ações que repensam o seu uso de forma a incluir o tema no dia a dia das

comunidades de forma a lançar “luz” a essa problemática. Por vezes o óbvio não parece visível, por isso a importância de trazer a água como tema gerador de debates e discussões. Por mais clara que pareça a relevância da água em nossas vidas, há invisibilidade dessa questão pela abundância de práticas abusivas e irresponsáveis.

O grande objetivo dos debates, dos estudos e das discussões é a construção coletiva (universidade/sistemas de ensino/escolas/comunidades) de projetos pedagógicos específicos às realidades locais, que se propõem tratar situações-problema, que valorizem as culturas e que resgatem a qualidade do ensino sem negar as identidades e que possibilitem o reconhecimento das diferenças e da diversidade como podemos sintetizar no esquema a seguir.

Esquema da Proposta do Curso Escola da Terra Capixaba



Fonte: Esquema organizado pelo autor.

O próximo capítulo irá traçar um perfil do cursista, suas impressões sobre o Programa Escola da Terra *Capixaba*. Busca descrever as vivências experimentadas durante a pesquisa e, por fim, responde aos objetivos propostos no início deste trabalho.

#### **4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA**

Nesse último capítulo desejamos apresentar nossos diálogos com a pesquisa, o que sentimos, ouvimos e vimos. As culturas como força motora na construção dialógica entre as instituições interessadas na formação docente (Universidades, sistemas de ensino e escolas) potencializaram as relações orgânicas entre docentes e as comunidades. Apresentaremos os dados coletados a luz dos autores que nos subsidiaram até aqui.

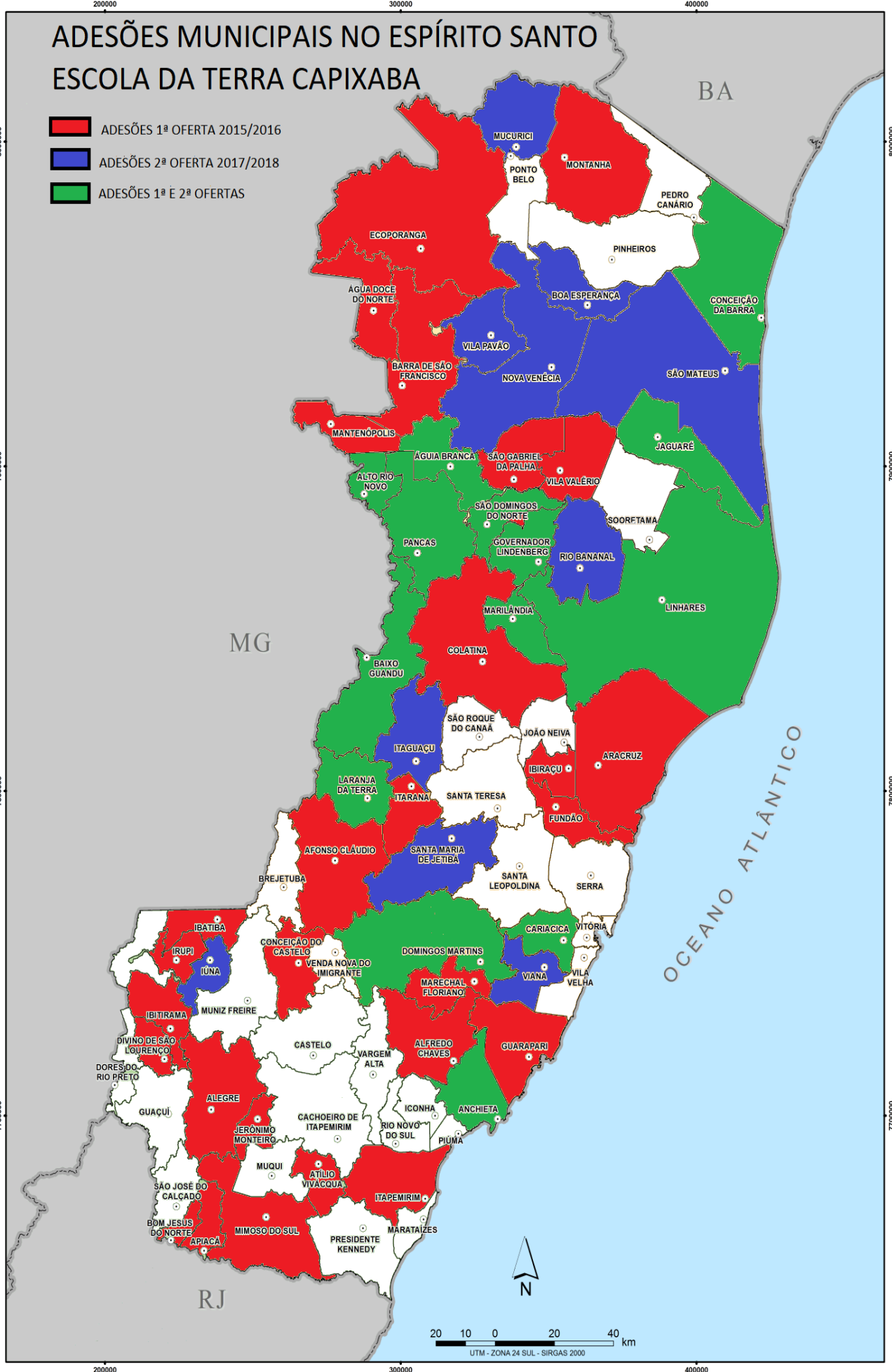
##### **4.1. DIÁLOGOS COM OS DADOS DA PESQUISA**

Iniciamos este item apresentando o mapa de adesões por município do Espírito Santo (onde estamos) ao Programa Escola da Terra, tanto na primeira como na 2ª segunda ofertas, e destaco os municípios que participaram das duas ofertas. Faço essa apresentação para que tenhamos a exata noção geográfica da interiorização da Universidade, do potencial de alcance da Pedagogia da Alternância e da força das Comunidades e seu desejo de construir uma Educação de qualidade e digna para o Campo.

Mapa Adesões Municipais no Espírito Santo ao Programa de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba* 2015-2018.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Em função da disponibilização gráfica optamos pelo espaço em branco de forma que o a imagem não ficasse prejudicada.



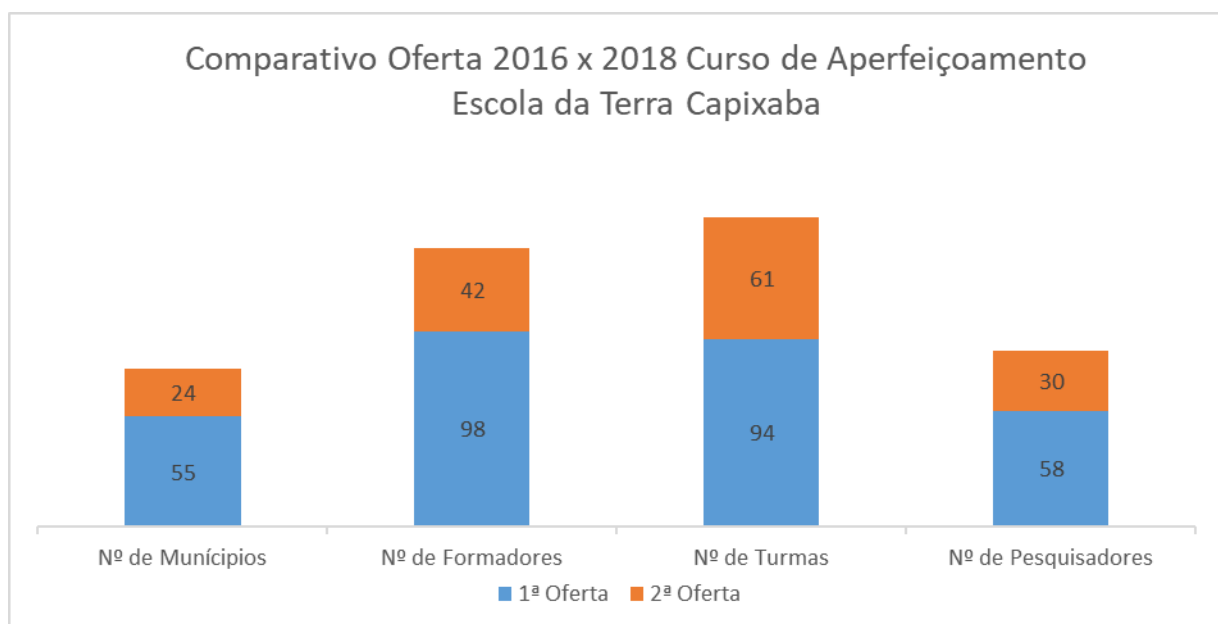


Fonte: Arquivo do Autor

Ao observarmos o mapa, constatamos que o Programa Escola da Terra *Capixaba* chegou a aproximadamente 70% dos municípios capixabas com uma forte presença no que consideramos ser o norte capixaba, talvez por ali ser o berço do MST no Estado, região de grande militância e atuação de Movimentos Sociais. Também observamos que, na região central e sul, há espaço para atuação/adesão do programa, o que já justificaria uma nova oferta para o ano de 2019.

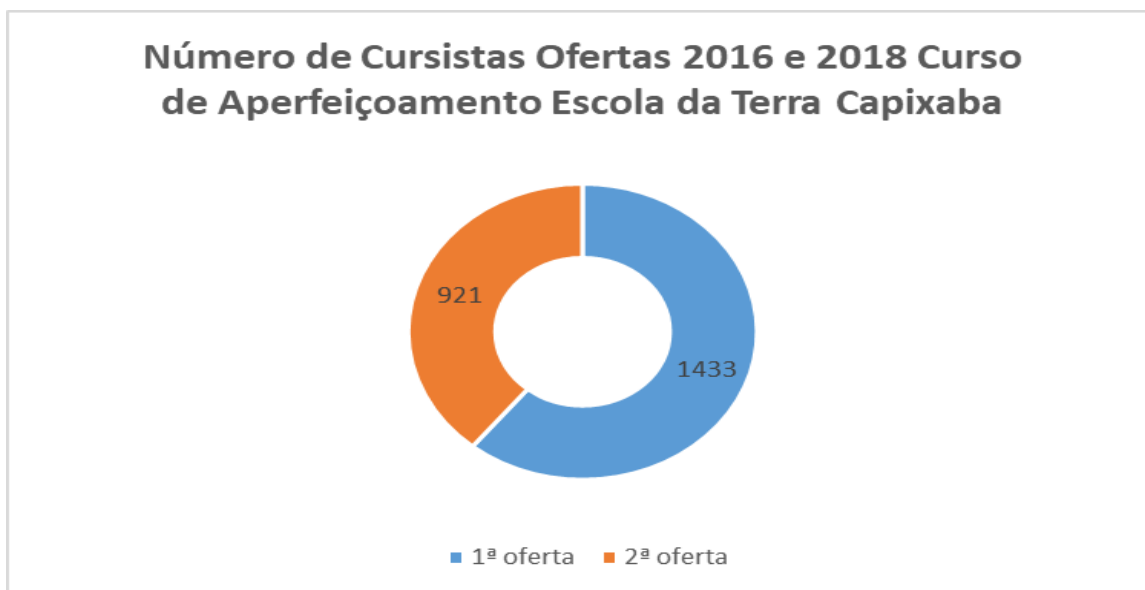
O Escola da Terra, na primeira e segunda ofertas, certificou aproximadamente 2.354 (dois mil trezentos e cinquenta e quatro reais) em mais de 50 municípios e contou com a participação de centenas de profissionais como apresentamos no Gráfico 1.

Gráfico 1 Comparativo 1ª e 2ª Ofertas Escola da Terra *Capixaba*



Fonte: Arquivo do autor

Uma observação importante é que, se considerarmos o número de cursistas por oferta e o número de municípios participantes, a demanda média, ou seja, a procura pelo curso se ampliou. Na primeira oferta, a média da demanda por município (divisão direta entre número de cursistas e número de municípios participantes) pelo curso foi de, aproximadamente, 26 cursistas por município, já na segunda oferta, foi de 38 cursistas por município. Vejamos no Gráfico 2 o número de cursistas por oferta.

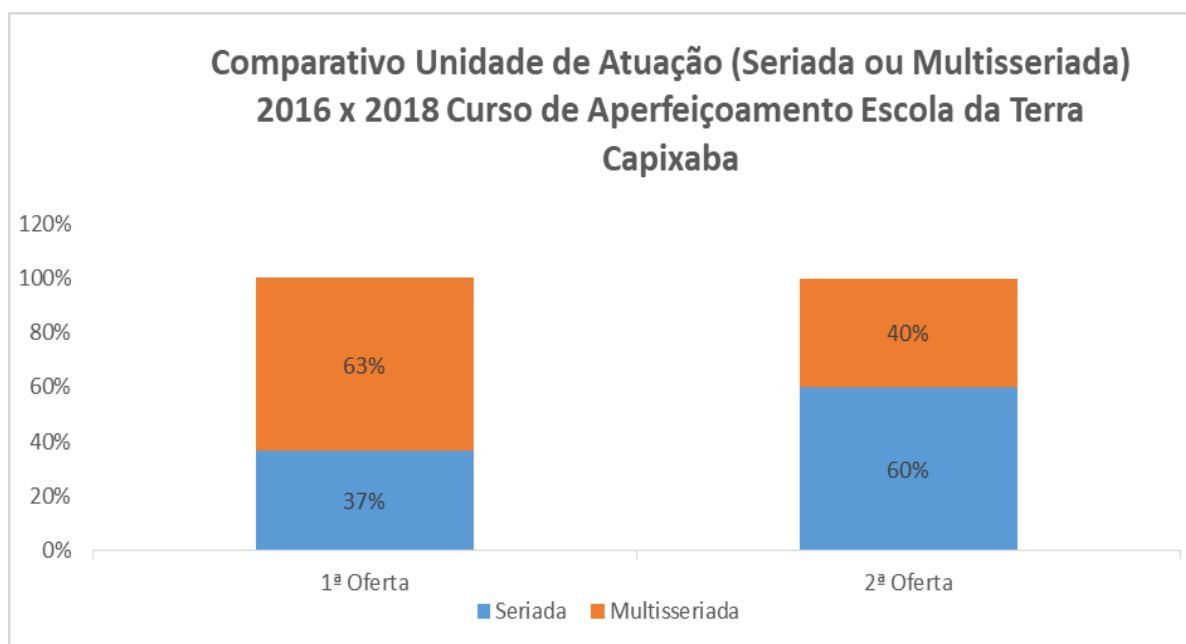
Gráfico 2 Número de Cursistas 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra *Capixaba*

Fonte: Arquivo do autor

Essa média crescente, em nossa análise, pode ser atribuída a dois pontos a serem destacados. O primeiro é a ampliação da participação dos professores que atuam nas escolas seriadas na segunda oferta do Escola da Terra em relação à primeira oferta e em referência aos cursistas que atuam nas escolas multisseriadas, um crescimento de 23, como podemos observar no Gráfico 3.

Essa demanda média crescente tem potencial de indicar que a provocação feita por Gerke (2014) de que na formação de professores do campo deveria acatar as especificidades sem ceder ao isolamento foi atendida, já que o gráfico a seguir apresenta crescimento dos docentes das escolas seriadas em um curso construído, inicialmente, para a multisseriada, o que demonstra o não isolamento da proposta.

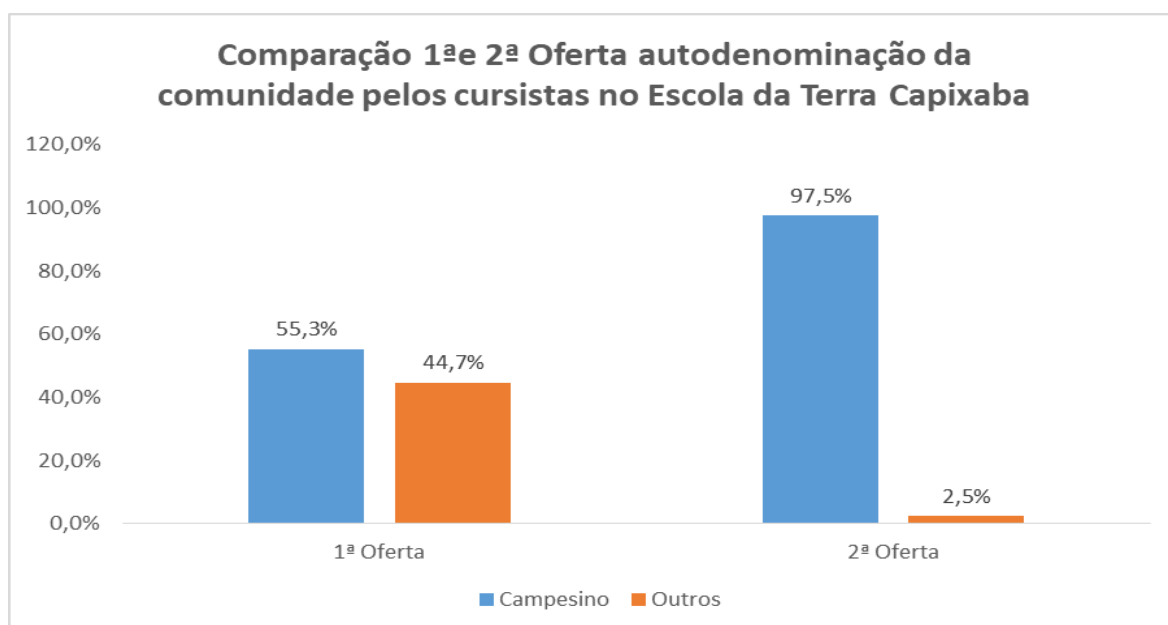
Gráfico 3 Unidade de Atuação 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra *Capixaba*



Fonte: Arquivo do autor

O segundo ponto a ser destacado está ligado a autodenominação por parte dos cursistas, quanto à classificação da comunidade na qual a escola está inserida. Vejamos o Gráfico 4.

Gráfico 4 Autodenominação da Comunidade 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra *Capixaba*



Fonte: Arquivo do autor

Quando analisamos essas duas informações, temos, ao mesmo tempo, a autodenominação como “*campesino*” aumentou 42,2% pontos percentuais na segunda oferta em relação à primeira. A participação de professores das escolas seriadas também se ampliou, como citado. Os dados indicam um reconhecimento por parte do professorado das escolas seriadas de que mesmo que estejam atuando em escolas nucleadas ou localizadas nas sedes dos municípios, essas são escolas do Campo.

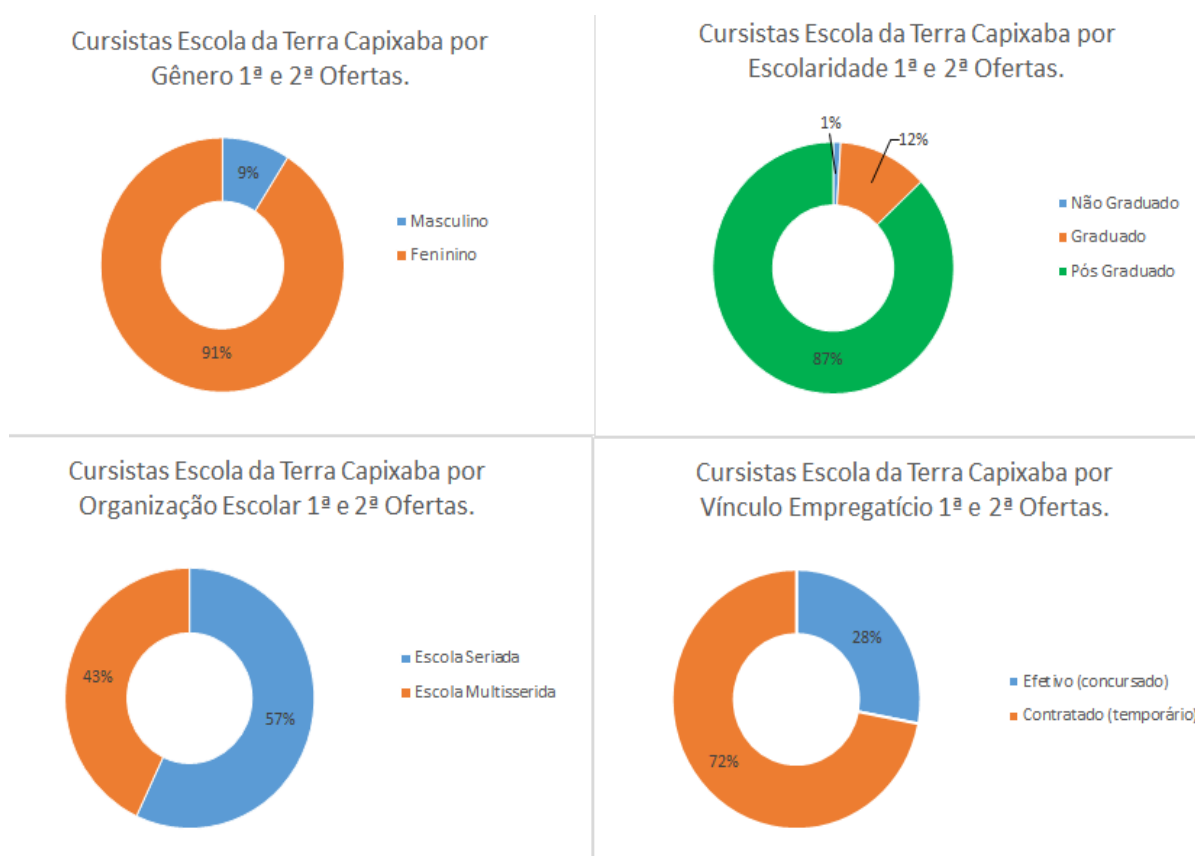
Essa proposição pode ser corroborada pelos pensamentos de Freire (1969, 1978, 1992, 1995, 1998, 2015) e Brandão (1981, 1987, 2003, 2009, 2010) que defendem as Culturas como meios educativos. Podemos aferir que os dados apontam em direção a superação da dicotomia cidade-campo. Uma superação da prescrição pela contextualização histórica cultural. Essa percepção de pertencimento ao Campo que emergem dos dados é indicativo de que a proposta do Escola da Terra *Capixaba* foi construída com os sujeitos e não para os sujeitos, como propôs Nickel (2016).

Se considerarmos que 14 dos municípios da segunda oferta também participaram da primeira oferta, como demonstra o Mapa das Adesões Municipais no Espírito Santo ao Programa de Aperfeiçoamento Escola da Terra *Capixaba* 2015-2018, podemos deduzir que, a partir do Programa houve um amadurecimento na questão identitária. O reconhecimento do pertencimento ao Campo por parte dos cursistas não está ligado a assumir o estereótipo pejorativo a nós atribuído, mas sim a adotar um posicionamento político em busca de reconhecimento de direitos, de igualdade, de dignidade.

O reconhecimento do pertencimento ao Campo é fruto de uma construção dialógica entre os sujeitos e a realidade. O Escola da Terra *Capixaba* exerceu o papel de “príncipe moderno”, termo utilizado por Gramsci para indicar o papel pedagógico de fomentador da intelectualidade, no sentido de organização de ideias, uma nova ideologia. Essa proposta vai ao encontro das defendidas por Santos (2015) do protagonismo coletivo.

Já que estamos falando de sujeitos, vale trazer alguns dados relevantes sobre o perfil dos cursistas: gênero, escolaridade e organização da unidade escolar em que trabalha, tipo de vínculo empregatício, conforme apresentamos no Gráfico 5.

Gráficos 5 Escola da Terra Capixaba 1ª e 2ª Ofertas por Gênero, Escolaridade e Organização da Unidade Escolar em que Trabalha, Tipo de Vínculo empregatício.

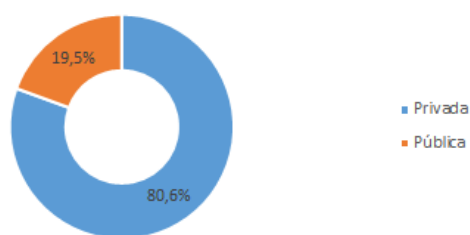


Fonte: Arquivo do autor

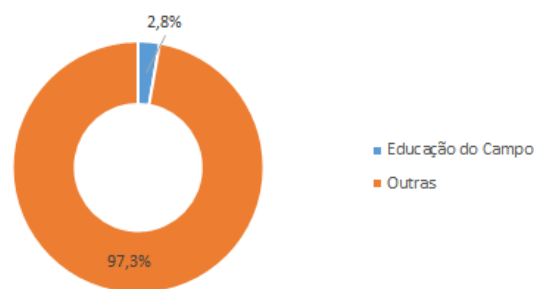
Podemos observar uma forte presença feminina nas salas de aula das escolas do Campo. A maioria (87%) desse público possui pós-graduação e que 99% são graduados, muito em função da exigência legal da formação superior para o exercício do magistério. Mesmo que, inicialmente, os dados se apresentem positivamente, os desdobramentos dos questionários nos trazem informações preocupantes. Vejamos o Gráfico 6.

Gráficos 6 Escola da Terra Capixaba 1ª e 2ª Ofertas por Tipo de Instituição e qual Tema que Cursou a Pós-Graduação.

Cursistas Escola da Terra Capixaba por Tipo de Instituição em que Cursou a Pós-Graduação 1ª e 2ª Ofertas.



Cursistas Escola da Terra Capixaba por Tema da Pós-Graduação Cursada 1ª e 2ª Ofertas.



Fonte: Arquivo do autor

A maior parte dos cursistas (80%) fez investimento próprio em sua formação, e 97,3% investiram em uma pós-graduação cujos temas não abordam a Educação do Campo.

Esses dados indicam a ausência de investimento público na formação continuada (verticalização da graduação) para os docentes e a ausência de pós-graduações, em específico, que abordem as temáticas do campo, o que pode vir a contribuir para a invisibilização dos profissionais e dos sujeitos que ali trabalham e/ou vivem.

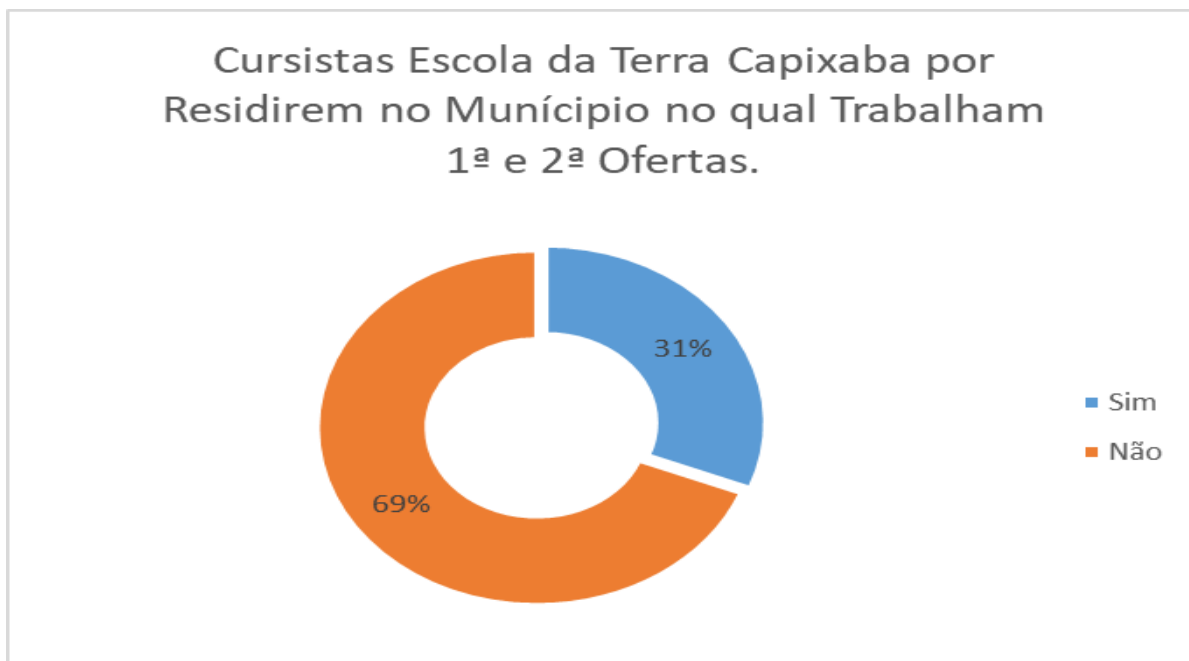
Percebemos a partir dessas duas informações de que o setor privado é refeito quanto a oferta da temática da Educação do Campo, situação essa não distinta da oferta pública (2% dos cursistas fizeram sua pós-graduação na temática do campo). Essa ausência de oferta reforça a importância do programa de Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba como um potencializador das discussões sobre a Educação do Campo.

Os dados, ainda no Gráfico 5, apontam a precarização do trabalho docente no campo, já que mais de 70% dos cursistas possui vínculo temporário com os municípios. Essa realidade fragiliza o processo de permanência e êxito dos docentes nas escolas do Campo. Sua fácil portabilidade de uma localidade para outra constitui um desafio para uma atuação orgânica da docência (abordagem gramsciana) na comunidade. Situações essas não muito diferentes das relatadas por Moreto (2015) e Gerke (2014) que evidenciaram os desafios históricos enfrentados pela docência.

Como esperar a construção de uma relação de pertencimento, de investigação e resgate histórico, de referência política e social de um

profissional que, por muitas vezes, não se estabelece na comunidade na qual desenvolve suas atividades como professor? Vejamos os dados da relação entre os profissionais, onde residem e o município em que trabalham no Gráfico 7.

Gráfico 7 Residem no Município Onde Trabalham 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra Capixaba



Fonte: Arquivo do autor

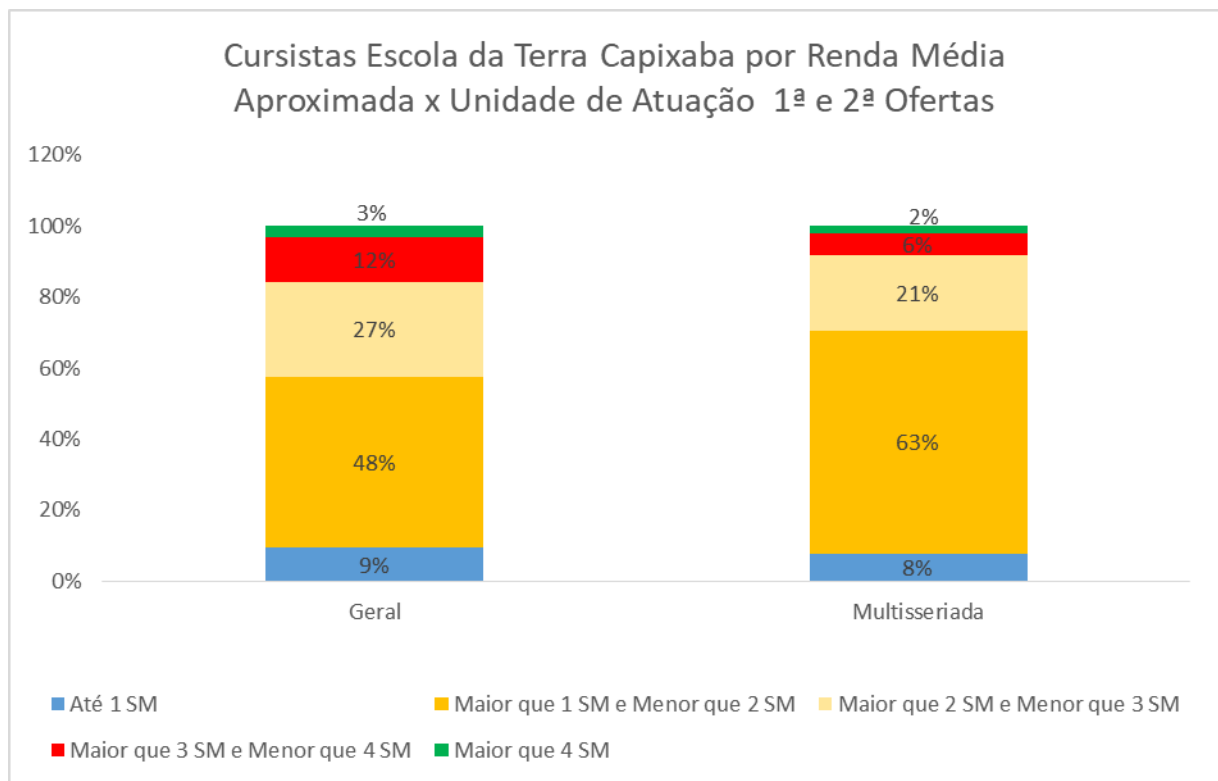
Vale ressaltar que é muito provável que, nas comunidades, o índice de não residência dos cursistas supere os 69% já indicados no Gráfico 7, entretanto não foi objeto direto de investigação nesta pesquisa e trata-se de uma dedução do autor. Podemos afirmar que a maioria dos profissionais que atua no campo não reside nas localidades onde trabalham e não possui vínculo empregatício estável. Penso que um seja consequência do outro. Uma vez que não existe a estabilidade de vínculo, o profissional, em busca de seu sustento, coloca-se à disposição para onde houver vaga.

Alertamos, entretanto, que existem exceções aos fatos narrados acima. Nas comunidades “isoladas”, onde os profissionais, mesmo em caráter temporário, se tornam estáveis naquelas localidades em função das especificidades locais, culturais, sociais, econômicas e, por vezes, de locomoção, conseqüentemente, observamos (nas vistas realizadas) a construção do vínculo social com a comunidade, o que reforça a tese de que a estabilidade profissional é um fator importante no desenvolvimento de laços

com as Comunidades. Esses laços quando amadurecidos podem contribuir para uma Educação voltada à emancipação, à valorização da Culturas e realizada em diálogos com as realidades.

Se voltarmos nossa atenção para a renda média aproximada dos cursistas do Escola da Terra na primeira e 2ª segunda ofertas, temos a configuração, como se apresentamos no Gráfico 8.

Gráfico 8 Renda Média X Unidade de Atuação 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra *Capixaba*

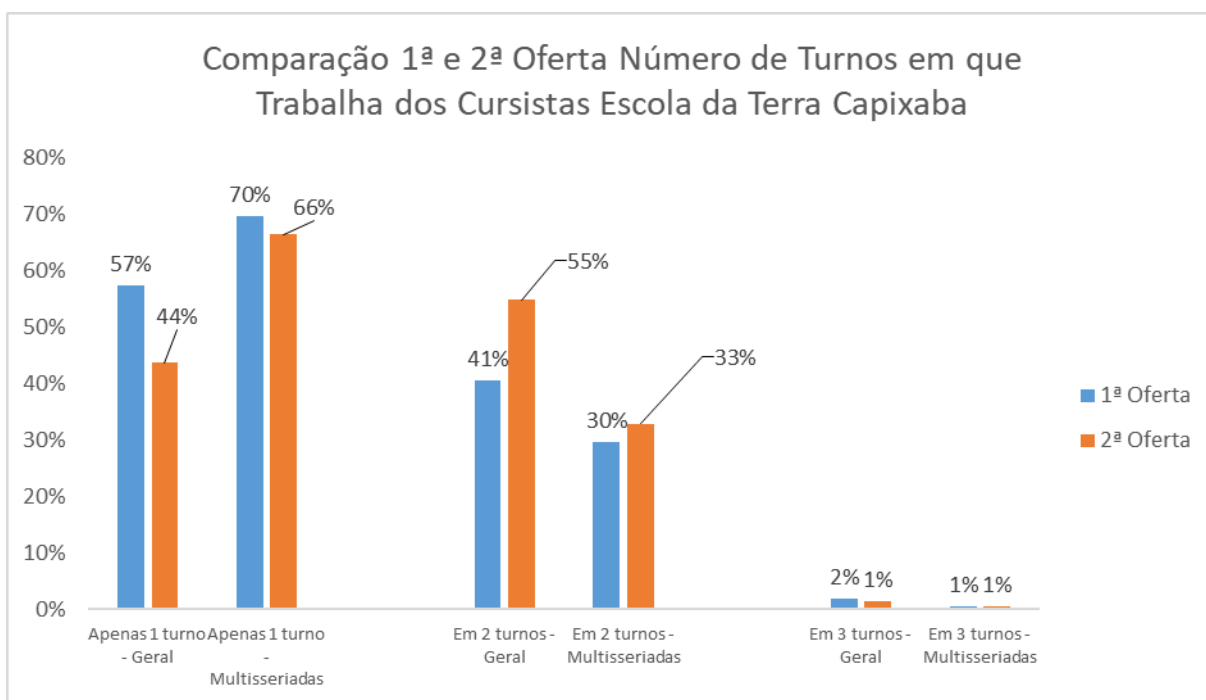


Fonte: Arquivo do autor

Quando analisamos a faixa de renda média entre um e 2 dois salários mínimos (SMs), podemos observar que os docentes que atuam nas escolas multisseriadas possuem 15 pontos percentuais a mais que aqueles que não trabalham nessa área. Acredito que isso se deva ao fato de que os docentes que atuam nas multisseriadas trabalham em sua maioria, em um único turno, afirmação essa corroborada pelo Gráfico 9.

Gráfico 9 Renda Média X Unidade de Atuação 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra *Capixaba*



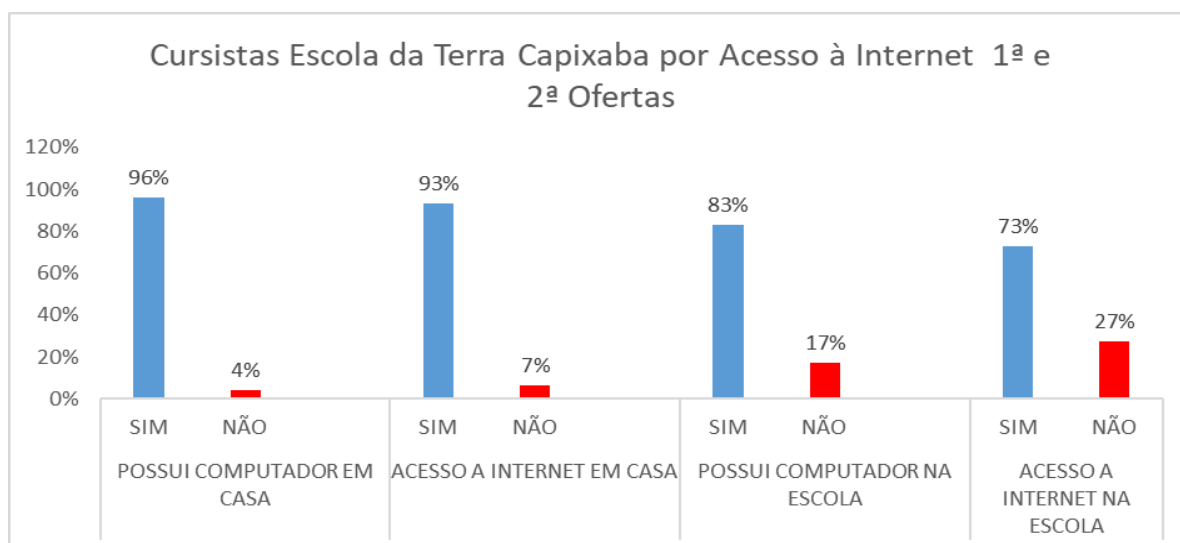


Fonte: Arquivo do Autor

Esse gráfico aponta que, em média, 70% dos professores das multisseriadas atuam em um turno, o que justifica sua renda média ser entre um e dois salários mínimos, outro indicador da precariedade do sistema Educacional: a baixa remuneração.

Mesmo diante dos desafios impostos (sociais, econômicos e físicos) a ampla maioria dos cursistas possui acesso à internet (Gráfico 10), tanto em casa como nas escolas, fator esse que contribuiu com a implantação do Escola da Terra.

Gráfico 10 Acesso à Internet 1ª e 2ª Oferta Escola da Terra Capixaba



Fonte: Arquivo do Autor

A partir das informações compartilhadas até, aqui podemos deduzir que os cursistas são, em sua maioria, do sexo feminino. São pós-graduados, usam recursos próprios para a verticalização em seus estudos, não verticalizam em temas campestres, não residem nas comunidades em que atuam, sua remuneração média está entre um e 3 três salários mínimos, possuem vínculo empregatício temporário e têm acesso à internet em casa e no trabalho.

Esses são os professores da Educação do Campo no Espírito Santo. No próximo item, vamos descrever o que pensam, seus desejos e anseios a partir das entrevistas/grupos focais, vivências e experiências do pesquisador no Programa Escola da Terra *Capixaba*.

#### 4.2. ESCOLA DA TERRA NA BACIA DO RIO DOCE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

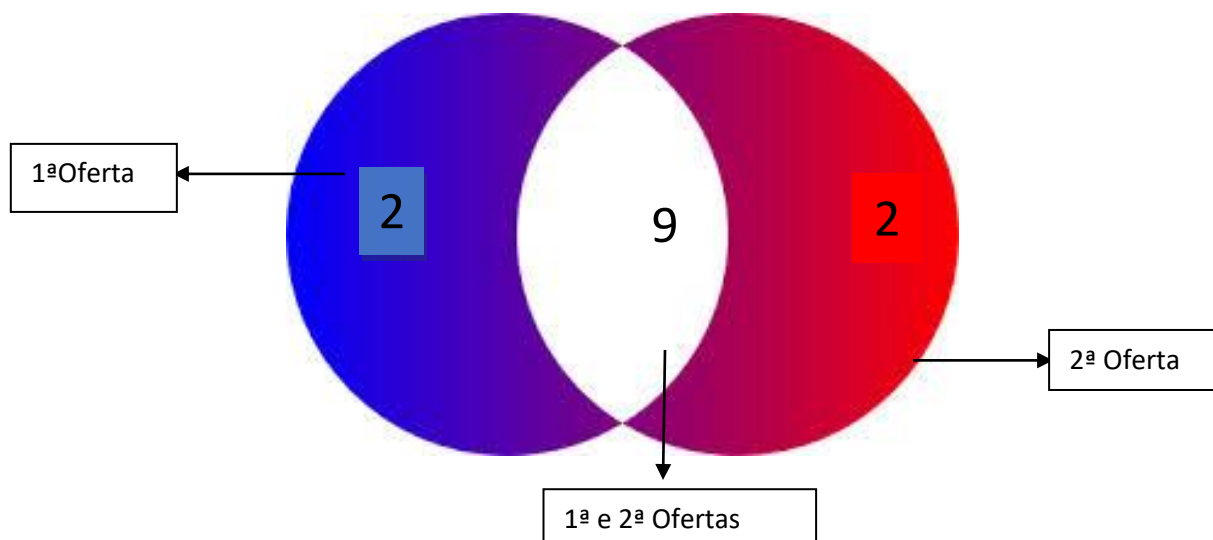
Acreditamos que este seja a etapa mais desafiadora de toda a pesquisa. Foram tantos os lugares, tantas imagens, encontros, conversas, sentidos, signos, que descrever esse conjunto em sua totalidade é simplesmente impossível. Relatar emoções e sentidos não é tarefa simples. É um campo complexo e permeado por todo um contexto histórico daquele que vivencia as experiências. Conscientes da responsabilidade de trazer à pesquisa os sentidos mais fidedignos, buscamos aqui efetuar um diálogo entre o que foi observado e as traduções/visões sobre o que observamos.

Como já delimitado na metodologia, o universo da pesquisa se restringiu aos municípios de Baixo Guandu e Governador Lindenberg, no Estado do Espírito Santo, ambos municípios da Regional Itapina, que foi batizada pelos coordenadores gerais do Escola da Terra *Capixaba* do Polo Itapina, sediada no Campus Itapina do Ifes. Ressaltamos que ambos os municípios citados participaram das duas ofertas do Escola da Terra *Capixaba*.

A Regional do Ifes - Campus Itapina - era composta por onze municípios em cada oferta, sendo que nove delas participaram das duas ofertas, o que nos

leva ao cálculo de que essa regional atendeu a 13 municípios diferentes nas duas ofertas. O esquema abaixo apresenta a distribuição.

Esquema Oferta Escola da Terra *Capixaba* Polo Ifes Itapina por número de municípios



Fonte: Arquivo do autor

Somados a esses nove municípios estão outros sete, distribuídos em outras regionais, e a visita feita ao Geperuaz<sup>38</sup> em Belém no Pará e ao município de Bujaru, onde tivemos a oportunidade de estar com alguns docentes cursistas do Escola da Terra naquele Estado. Os diálogos estabelecidos promoveram uma intensa troca de conhecimentos e de experiências. Como professor pesquisador tivemos a oportunidade de participar de encontros em nove dos treze municípios.

No polo Itapina, do Escola da Terra *Capixaba*, pude observar como a parceria interinstitucional potencializou o êxito do programa de aperfeiçoamento. Sediado no Ifes Campus Itapina a instituição parceira da UFES ofereceu apoio humano e estrutural ao projeto. A oferta de apoio humano se materializou na liberação de profissionais da docência para exercerem atividades dentro do programa como Coordenador Regional e Professores Pesquisadores. O apoio estrutural veio através da disponibilidade de salas, dormitórios, auditórios e equipamentos (carros, computadores, som)

<sup>38</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Rural da Amazônia

para que os encontros regionais e as reuniões pudessem acontecer. Nos encontros os cursistas e tutores puderam participar do cotidiano local tendo acesso ao refeitório e dormitórios, quando necessário. Essas trocas potencializaram os encontros formativos, já que afetavam e eram afetados pela Cultura local.

Figura 1 Seminário Regional Polo Itapina 2018



Fonte: Arquivo do autor

Nessa parceria Ufes-lfes, a universidade se utilizou da capilaridade do instituto (22 campi no estado) para se fazer presente nos municípios parceiros. A parceria, inicialmente através do Escola da Terra *Capixaba*, também produziu outros encontros e outros projetos como: A estruturação de um Doutorado para os professores do Ifes Itapina em 2023; a proposta de um Mestrado Profissional em Educação Práticas de Ensino ofertado pelo Ifes Itapina em 2020; a proposição de uma disciplina de Classes Multisseriadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Ifes Itapina; a Criação do Observatório das Culturas da Terra e a publicação de uma coleção de livros nas temáticas do Campo a partir das produções do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Também foram ofertadas oficinas aos cursistas do programa de aperfeiçoamento que eram extensivas aos alunos da Licenciatura de Pedagogia e da Licenciatura em Ciências Agrícolas o

que potencializou as trocas de experiências entre os sujeitos da pesquisa e outros sujeitos ligados ao Campo.

As parcerias estabelecidas pelo Escola da Terra *Capixaba* não se limitaram a Ufes-lfes, se estenderam aos municípios *locum* dos sujeitos (cursistas). Foram nas comunidades outras evidências das parcerias colaborativas se manifestaram. A exemplo temos: o número de bolsas ofertadas pelo programa, via MEC, não era suficiente para suprir o número de turmas/cursistas constituídos e para solucionar essa demanda os municípios cederam tutores custeados por eles próprios, e em outros casos os tutores foram voluntários. Esse movimento de voluntariado expande as parcerias para além das instituições, de forma que alcançaram os sujeitos, o que amplia as ideias percussoras de Foerste (2005) de parcerias colaborativas interinstitucionais. O Escola da Terra *Capixaba* aponta que essas parcerias podem ser inclusive entre os sujeitos, assumindo papéis que na prescrição inicial do programa seriam institucionais.

Figura 2 Encontro com a Comunidade Regional Polo Itapina 2018



Fonte: Arquivo do autor

Outro ponto de percepção do envolvimento dos cursistas com a proposta do Escola da Terra *Capixaba* foi o comprometimento. Tendo com tema principal “As Águas” o Programa possibilitou a discursão do pertencimento



através do resgate das Culturas pelo diálogo evidenciando as memórias como “fio condutor”.

Professores (cursistas) e alunos se desafiaram a conhecer as origem e histórias de suas comunidades. Pudemos observar como uma fotografia, uma imagem, um “causo”, têm o potencial de rememorar tantas histórias e dar sentido ao presente.

A oficina proposta pela Secretária da Educação do Campo PPGE/Ufes no Centro de Educação junto ao Escola da Terra *Capixaba*, liderada pelas professoras Gerda M. Schutz Foerst, Thalyta Monteiro Botelho e pelo documentarista Ricardo Sá, somada a atividade de construir um memorial (atividade proposta durante o Curso) a partir das experiências com a Educação do Campo possibilitaram aos cursistas rememorar em suas vivências e valoriza-las como conhecimento.

Figura 3 Oficina Imagens, Memórias e Educação 2018



Fonte: Arquivo do autor

Figura 4 Oficina Imagens, Memórias e Educação 2018



Fonte: Arquivo do autor

Os resultados que essas oficinas produziram podem ser expressos através do trabalho de fotografia que rememora a época em que o álbum de infância incluía a vida escolar.

Figura 5 Atividade desenvolvida a partir da Oficina Imagens, Memórias e Educação 2018



Fonte: Arquivo do autor

Figura 6 Atividade desenvolvida a partir da Oficina Imagens, Memórias e Educação  
2018



Fonte: Arquivo do autor

Figura 7 Atividade desenvolvida a partir da Oficina Imagens, Memórias e Educação  
2018



Fonte: Arquivo do autor

Figura 8 Atividade desenvolvida a partir da Oficina Imagens, Memórias e Educação  
2018





Fonte: Arquivo do autor

Os Seminários Regionais emergiram como ambientes férteis para as trocas, para o diálogo, e como nos ensina Bakhtin, por vezes orquestrando e em outras anarquizando as vozes dos sujeitos. Esse é o processo da construção de “novos” conhecimento a partir dos “velhos”, em um sentido de complementariedade, onde o “novo” não se restringe a substituir o “velho”, mas em construir algo a mais.

Figura 9 Seminários por Microrregião Polo Itapina 2018



Fonte: Arquivo do autor

Figura 10 Seminários por Microrregião Polo Itapina 2018



Fonte: Arquivo do autor

Figura 11 Seminários por Microrregião Polo Itapina 2018





Fonte: Arquivo do autor

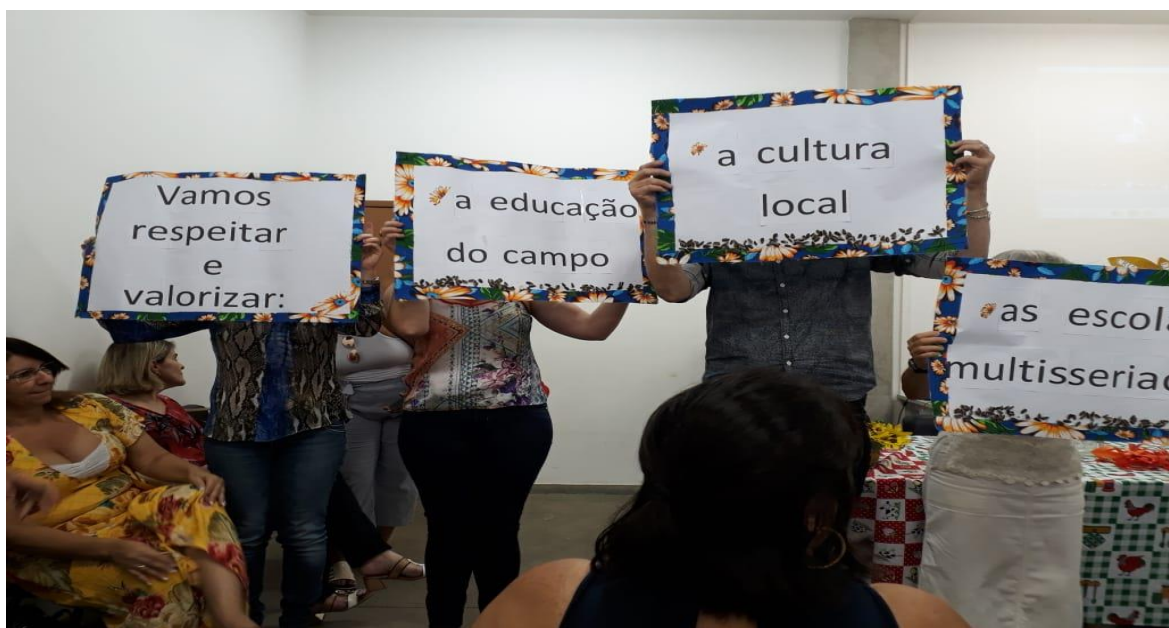
Os Seminários Estaduais buscaram compartilhar as produções entre os formadores de base. Em função da restrição orçamentaria não foi possível realizar um encontro com todos os cursistas, em 2018, e como estratégia a coordenação estadual optou por um encontro com os formadores de base na esperança de que a dinâmica do compartilhamento que acompanhou o curso em sua trajetória de conta da tarefa de multiplicar as experiências trocadas.

Figura 12 Seminários Estadual 2018



Fonte: Arquivo do autor

Figura 13 Seminários Estadual 2018



Fonte: Arquivo do autor

Podemos observar por essa imagem que os cursistas problematizam o respeito e a valorização da Educação do Campo, das Culturas e da Escola Multisserida. Ressaltamos que esses diálogos políticos por direitos permearam todo o curso. Pautado na construção coletiva, no dialogismo, na emancipação e na auto-gestão, o Escola da Terra Capixaba potencializou o envolvimento dos sujeitos com as comunidades.

O Curso de Aperfeiçoamento, realizado dentro das comunidades, possibilitou discursões locais como a situação da Bacia do Rio Doce após o rompimento da barragem de Mariana. A importância e o uso das “águas” ocuparam os temas locais, já que os efeitos nocivos da contaminação da Bacia ainda estão presentes.

Nesse sentido percebemos que o Curso Escola da Terra Capixaba possibilitou a politização e movimentação dos docentes em defesa do Rio Doce, a luta por respeito e por direitos, a valorização das culturas e das comunidades. É nesse sentido que as escolas multisseriadas se fortalecem, a partir da conscientização de direitos, de pertencimento nas comunidades. É assim que percebemos que o Escola da Terra Capixaba cumpriu com seu papel emancipador dos sujeitos e como a valorização das Culturas é ponto forte desse projeto, não poderia ser diferente, os encontros foram permeados por diversas manifestações culturais e apresentações.

Figura 14 Seminários Estadual 2018 – Apresentação Cultural - Concertina



Fonte: Arquivo do autor

Figura 15 Seminários Estadual 2018 – Apresentação Cultural - Violinos



Fonte: Arquivo do autor

O que pude ver foi uma construção coletiva da dignidade, um coletivo que se organiza e se fortalece nas relações inter e intragrupos do campo na luta por direitos. Coletivos distintos que possuem lutas, objetivos e pautas comuns. Essa é uma das características do Escola da Terra. Seja no Pará, seja no Espírito Santo esse programa potencializa o empoderamento das comunidades do Campo.

[...] Bom, na verdade é um curso que visa, o próprio nome já diz, aperfeiçoar o ensino, a aprendizagem dos professores das escolas do campo, fazendo com que estes tenham relação com a comunidade, valorizem, façam com que a comunidade do campo valorize a terra onde eles moram. O conhecimento, assim, que eu tive através do curso, o que eu consigo captar dele, **a essência, é o autoconhecimento e a busca pelas suas raízes e sua identidade dentro do programa. Quem é você, de onde você vem, a sua relação com o mundo, com a natureza, com a comunidade, em especial o fortalecimento dessa educação do campo** (Luzia – tutora – Baixo Guandu/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

[...] Eu já penso também como a Luzia, mas eu também vejo uma questão muito ambiental, muito assim do respeito ao ambiente que você vive e a agroecologia a vida sustentável no planeta. Então me vem, me remete sempre essa imagem, assim, **dessa busca de uma vida mais pura, de uma vida mais digna, vivendo em comum**

**harmonia com a terra** (Fernanda – tutora – Governador Lindemberg/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

[...] Então a escola da terra contribuiu muito, assim, pra tá **ajudando nossos alunos pra eles valorizarem as suas raízes**. Nós sabemos que existem aqueles alunos, assim, que, quando chegam na zona urbana, têm aquela dificuldade de se identificar porque é da zona rural, porque acha que é inferior à zona urbana. E através desse curso, ele veio, assim, trazer um suporte pra que a gente venha trabalhar mais a questão das raízes dos nossos habitantes (Vanilce – cursista – Bajarú/PA – Entrevista 2018, grifos nossos).

Ouvi incontáveis história, relatos de superação e de transformações. Mas não é uma transformação física, material; trata-se de uma transformação freiriana, uma transformação dos sujeitos e, a partir deles, a transformação do mundo à sua volta. Também ouvi reclamações, indignações, falas de revolta, mas, ao fim de cada manifestação, ouvi a voz da esperança:

[...] A reflexão, **a reflexão que leva o professor a fazer**. O curso força o professor a refletir ali, sobre sua função lá na escola. **A importância que ele [professor] tem ali na comunidade onde ele atua [...]**.

[...] Lá, em Baixo Guandú, no decorrer da última formação, que foi entre 2015 e 2016, ocorreu o fato do rompimento da barragem, e aí a gente até fez, nós fizemos, no decorrer da barragem, aquela adequação e aí a gente levou os **professores a refletirem mais sobre a questão** também da importância da água. No meu município, a gente também faz parte da Bacia hidrográfica, mas a gente veio refletir sobre a situação porque, justamente, foi num período muito grande de estiagem. Meu município é 99,9% agrícola. Veio essa questão das nascentes, da água, da recuperação das nascentes, do plantar, da conscientização mesmo com a natureza. Então foi muito importante esse **entendimento da educação do campo como um processo de construção** para a criança. (Luzia – tutora – Baixo Guandu/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

O que senti? Senti a força dessas comunidades, desses coletivos, das culturas. A cada seminário, encontro, leitura (material proposto durante o curso), trabalhos desenvolvidos, senti a potência da Educação do Campo. A possibilidade do Escola da Terra *Capixaba* de ofertar o programa de aperfeiçoamento em uma construção conjunta e inacabada potencializou os resultados positivos (qualificação dos processos de ensino e aprendizagens) e o sentido de pertencimento de cada cursista à Educação do Campo (Gráfico 4).

Esse sentimento de incompletude, em Freire, é um “pilar” dos processos educativos, e é do reconhecimento desse inacabamento do ser homem que

somos lançados aos estranhamentos que se desenvolvem a partir da consciência crítica, os quais se constroem nos contextos históricos.

[...] Essa é uma das ressignificações que foram feitas quando você pega um código que vem pronto e que não prevê esse diálogo com essa realidade. A escola da terra aqui, no Espírito Santo, até em função desse projeto ligado à educação do campo, conseguiu entender e fazer com que não só os pesquisadores mas os próprios instrutores entendessem que, **quando você fala de educação, quando você discute escola, ela não é só no âmbito da escola pra dentro.** A escola da terra conseguiu entender que **educação se faz da escola pra fora**, nesse percurso, não é pra dentro, é sempre pra fora. Esse sempre pra fora [...] **é a comunidade, é a realidade local, é a vida que existe ali, são os cursos d'água, são o tipo de atividade agrícola desenvolvida, a cultura, a religiosidade, a oralidade, as tradições,** que isso acabou vindo pra dentro, até porque, se você mantém esse diálogo com essa realidade, ela não pode estar escondida, pelo contrário, ela **faz parte de toda essa formação, inclusive do próprio professor que passa a descobrir isso, descobrir essa realidade em que ele estava inserido, mas que ele não conseguia abrir a janela da escola pra entender a escola de dentro pra fora** (Caliari – coordenador – Colatina/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

O Curso Escola da Terra *Capixaba* se coloca nessa posição, de incompleto, inacabado, em construção coletiva, mas emancipador, comprometido com as lutas da terra, na superação da opressão e das desigualdades.

O movimento de se reconhecer como campesino passa por conhecer a própria história, as das pessoas à sua volta, a comunidade na qual vive e/ou trabalha. O Escola Terra *Capixaba* promoveu esse resgate pela construção processual de um memorial geográfico (rememorar espaços, tempos e vivência) de cada cursista.

A proposta foi de uma construção em três tempos: inicialmente rememorar a relação do docente com a Educação do Campo a partir do tema àgua; em uma segunda etapa, foi adicionada a essa construção a relação do docente com a escola e, por último, as relações do docente/escola e comunidade.

Essa atividade, memorial geográfico, potencializou o movimento que o professor Rogério Caliari chamou em sua entrevista de “um movimento de dentro para fora da escola” . A escola foi até a comunidade, abriu-se aos conhecimentos locais, às experiências e vivências dos sujeitos e se colocou



como “membro” daquele coletivo. Ela se fez presente, como podemos constatar no diálogo a seguir (grifos nossos):

ARS – E quando você usa essa palavra ‘abandonados’, você acha que esse programa, esse curso de aperfeiçoamento faz um resgate? (autor – Grupos Focais – 2018)

LPRC – Faz, porque, quando chega no terceiro módulo que envolve a comunidade, isso aí ficou, assim, bem focado, porque dá pra fazer uma comparação bem clara do antes. Lá nós tivemos três escolas municipalizadas em 2013 e é visível as professoras que são efetivas e as que são antigas, que eram daquela época e continuaram. Visível essa mudança de valorização que elas tinham e que elas passaram a ter. **E o Escola da Terra, ele veio pra agregar ainda mais, aumentar ainda mais essa valorização, essa aproximação da comunidade com a escola. O trabalho de memória foi excelente, porque os pais, a comunidade pode falar, pode lembrar também porque são escolas que os pais, os avós também estudaram em algumas** (Luzia – tutora – Baixo Guandu/ES – Grupo Focal 2018).

ARS – Então eu poderia dizer, vocês concordariam com a seguinte afirmação: que houve contribuições do escola da terra?

FFML – Sim, muito (Fernanda – tutora – Governador Lindemberg/ES – Grupo Focal 2018).

LPRC – Sim.

ARS – Você já até citou uma, mas eu gostaria de ouvir, se possível, mais algum exemplo de como esse conhecimento compartilhado entre cursista, entre formador, entre pesquisador, entre coordenadores, entre coordenadores estaduais e alunos e os próprios alunos nas escolas, como é que isso contribuiu para um reconhecimento da escola na comunidade, ou seja, esse compartilhar, esse movimento provocado pelo curso, ele possibilitou esses compartilhamentos? Você tem algum exemplo de compartilhamento, de troca mesmo, de mudança mesmo do professor, da própria comunidade do aluno? **Você poderia relatar algum exemplo**, assim, que ficou marcado pra vocês?

FFML – **Eu tenho de uma professora que vai se aposentar este ano. Quando a gente foi trabalhar a temática, inclusive é um texto do Brandão que não está nessa versão mas é um texto muito importante, é quando fala sobre o folclore, o folclore como ele é trabalhado, na escola didática busca-se a lara, a Mula, o Saci, e depois, quando você percebe que o maior folclore na comunidade ele não é visto, ele não é trabalhado, que são as receitas de chás, de ervas, as receitas culinárias passadas de geração em geração, os contos, os causos, a festa do Padroeira da igreja da comunidade que é uma festa folclórica, mais de 50, 60 anos, a festa da colheita. Então isso não é visto como algo importante, o importante é o Saci Pererê, então, assim, essa professora teve uma mudança brusca de atitude, tanto é que ela citou um fato, quando os alunos perguntaram: ‘Professora, esse ano a gente não vai fazer o mural do folclore?’. Aí ela disse: ‘Não, esse ano nós vamos trazer pessoas da comunidade pra vim dar depoimentos aqui na sala de aula’. Foi uma mudança, assim....**

ARS – Que bacana, e a comunidade foi?

FFML – **Foi, pessoas mais velhas, eu estive presente, vieram contar como era a escola, como elas brincavam!**

ARS – E os meninos, como eles reagiram os alunos?

FFML – **Riam com as coisas antigas, ficavam encantados, pediam pra ensinar, depois eles foram ensinar como é que era.**



**Uma senhora que benzia, que fazia chás, essas coisas, falava como ela colhia as ervas, trouxe pra mostrar, então houve uma curiosidade muito grande porque a criança gosta de tocar. Então foi uma contribuição muito grande. A comunidade veio todo mundo, os pais vieram, veio uma comunidade muito pequenininha, mas tava todo mundo presente e foi muito bacana e até hoje ela relata isso. Em cursos que a gente tá, ela cita essa experiência.**

Outro sentido marcante no programa foi a interiorização da Universidade, o sentimento de proximidade dos sujeitos camponeses com a Ufes

ARS – Professor Daniel gostaria de complementar mais alguma coisa do que você consegue perceber além (autor – Grupos Focais – 2018)?

DLC – O que eu achei também de interessante é a satisfação dos professores locais, instrutores locais, dos professores que participaram do curso, em receber uma certificação da Ufes, a satisfação que eles tiveram pelo reconhecimento que eles tiveram no trabalho que eles desenvolvem nessas escolas. **Você via na expressão desses professores a satisfação de receber um certificado, uma formação da universidade** que até então, aparentemente, eles tinham pouco vínculo. Isso trouxe uma satisfação, uma vivência do curso muito interessante (Casteluber – professor pesquisador – Colatina/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

RC – Perfeito. Os seminários, por exemplo, eram assim regionais, percebiam o empenho com que esses professores, as vezes esses professor que nunca tinha feito um seminário, apresentado um seminário em público, ele trabalha com as crianças lá no campo, trabalha com Ensino Fundamental I e II, mas é um diálogo cotidiano, rotineiro ainda aquele, não é normativo. Mas não quando ele ia preparar um seminário. A gente via isso no próprio semblante da pessoa, na maneira como a pessoa mudava até a sua vestimenta. Ela se preparava pra isso, não que o grupo, mas é dar qualidade, inclusive até de autovalorização da própria pessoa, de ela se sentir valorizada. Poxa vida! O professor Daniel coloca que é extremamente importante, eu tenho diploma (Caliari – coordenador – Colatina/ES – Grupo Focal 2018).”

ARS – Apesar de não estar geograficamente talvez dentro da universidade, a universidade estava dentro.

RC – “É aquele de dentro pra fora. Então, a **Universidade ela se tornou conhecida não porque ela divulgou propaganda na televisão e sim porque ela estava lá, na base, lá na comunidade, junto com aqueles professores naquelas escolas.** (Caliari – coordenador – Colatina/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

A formatação dada pelo programa na organização geográfica do Escola da Terra (por regionais) e a seleção de professores pesquisadores

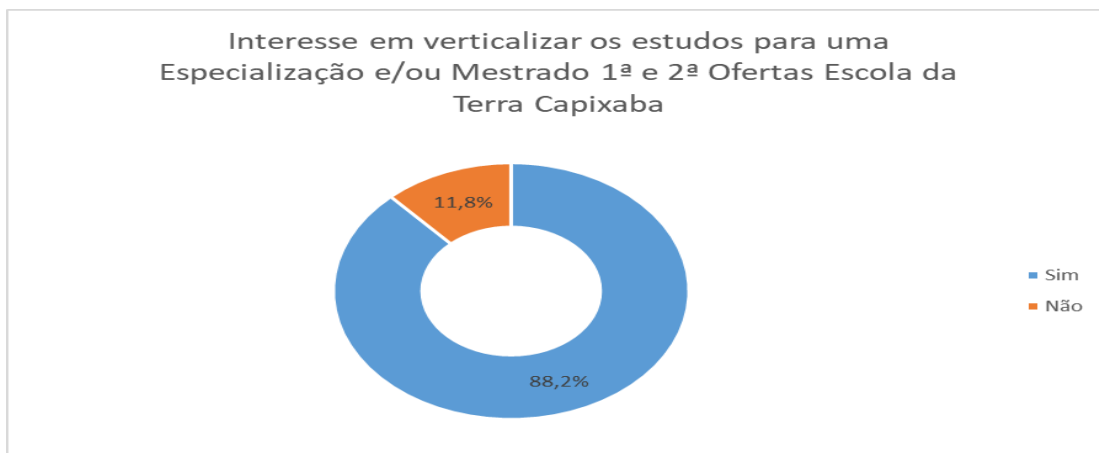
fundamentou o estreitamento da relação Universidade com os professores do Campo.

[...] o Projeto Escola da Terra, o Curso de Aperfeiçoamento, ele tinha como um dos objetivos chegar até as bases de praticamente todas as escolas até as mais longínquas, né? Então, quando você percebe que a Universidade geograficamente ela consegue atender aos lugares mais distantes, aos quais, a princípio, esses professores, dificilmente, teriam acesso, a gente tá falando aí às vezes de municípios a 180 a 200km, longe da Universidade ou até mais. Então isso seria praticamente impossível sem o Projeto Escola da Terra. Então, de certa forma, foi extremamente positivo e, com relação à formação em si e em relação também à possibilidade de a Universidade desenvolver pesquisas, propriamente ditas, a realidade local dessas escolas de família agrícola que tem uma realidade própria, que tem características próprias que devem ser levadas em consideração aí pela Universidade para fins de estudo, de pesquisa. [...] **a Universidade, por muito tempo, por exemplo, ela ficou mais restrita, por exemplo, a homogeneidade da educação dos processos educativos. O projeto contribui nessa perspectiva de mostrar realmente a realidade local, a heterogeneidade, então, assim desses processos informativos** (Casteluber – professor pesquisador – Colatina/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).”

[...] o que que nós fizemos, acho que isso é extremamente importante. Eu tenho professores pesquisadores altamente qualificados dentro da Universidade, sem sombra de dúvidas. Isso não vamos negar, correto? Mas qual foi a opção? **De buscar na base esse pesquisador que pudesse ter o contato mais próximo com essa realidade e que ele não se sentisse estranho ao meio.** Ou seja, eu tenho um professor pesquisador que conhece Baixo Guandú. Por exemplo, o professor Daniel. Conhece Baixo Guandú, conhece a escola de Baixo Guandú, talvez em algum momento até conhecesse a professora desses tutores e até os professores que passaram por essa formação. Então fica mais fácil. Essa aproximação fica muito mais dialógica, e não era daqueles projetos que se tinha antigamente ou um tempo atrás aí, quando você, recebia um pacote pronto. Qual era o princípio? O que está sendo considerado como válido é o que nós estamos trazendo, não o que lá existe. Fizemos exatamente o inverso, quando se fala de ressignificar é nesse sentido, assim que foi a minha fala. **Não foi da universidade pra comunidade, para as famílias das escolas, fez-se o inverso, não foi de dentro pra fora, foi de fora pra dentro** (Caliari – Coordenador – Colatina/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

O sentimento de acesso, por parte do cursista, à Universidade foi percebido não só pelo pesquisador deste trabalho, mas também pelos cursistas e pela comunidade. A chegada da Ufes às escolas do Campo trouxe aos cursistas a certeza de que esse espaço também é deles. Em pesquisa realizada com os participantes do Escola da Terra *Capixaba*, constatamos o desejo de continuarem e de verticalizarem seus estudos nas temáticas do Campo (Gráfico 11).

Gráfico 11 Interesse em Verticalizar os Estudos na Temática do Campo Primeira e Segunda Oferta Escola da Terra *Capixaba*

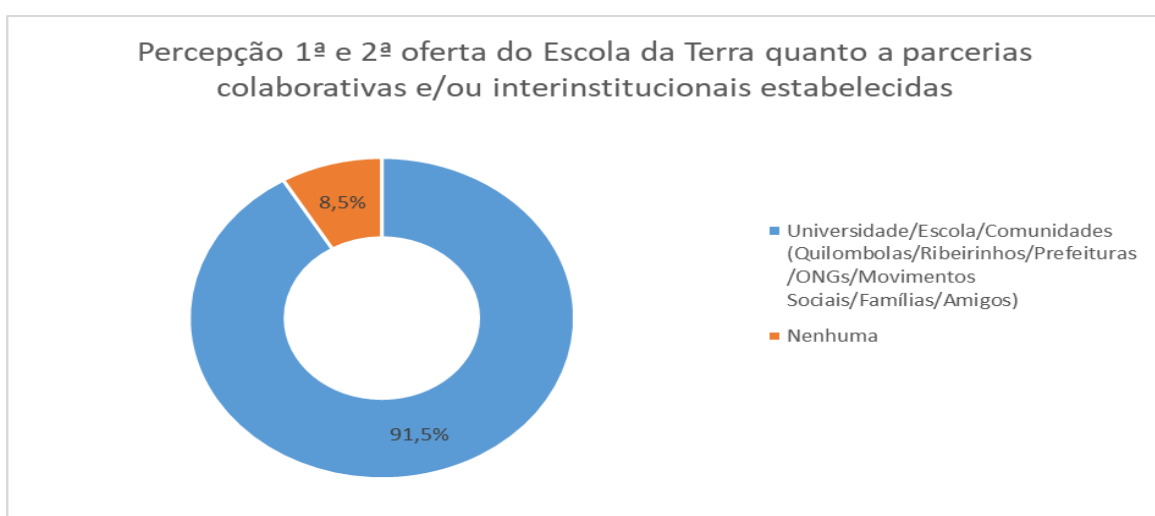


Fonte: Arquivo do autor

Esses dados indicam a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas específicas que contemplem as temáticas do campo e reforçam a afirmação da invisibilização imposta pelo pensamento hegemônico a esses povos por meio da ausência de políticas públicas específicas.

Esse sentimento de proximidade e de pertencimento são corroborados por outros dados que podem ser analisados pela ótica das parcerias colaborativas defendida por Foerster (2005):

Gráfico 12 Percepção 1ª e 2ª ofertas do Escola da Terra quanto a parcerias colaborativas e/ou interinstitucionais estabelecidas



Fonte: Arquivo do autor

Os dados apontam que os cursistas reconhecem que o programa Escola da Terra que estabeleceu parcerias colaborativas e/ou interinstitucionais entre a Universidade, a Escola e as Comunidades como apontou Foerste (2005), o que poderia vir a ser um opção para suprir as necessidades de aproximação entre as diferentes instituições [organizações] interessadas no professor e na construção de um ensino de qualidade. O Escola da Terra *Capixaba* foi um curso de aperfeiçoamento que envolveu diversas instituições e organizações a partir da construção processual da própria formação que possibilitou inúmeras parcerias, nem sempre formais, mas reconhecidas pelos sujeitos.

A apresentação dos dados coletados, por meio dos questionários aplicados na primeira e segunda ofertas do Escola da Terra *Capixaba*, servirá ao propósito de quantificar as ideias iniciais da pesquisa. A força com que os números emergiram corrobora as propostas centrais desta pesquisa. Faremos, a partir daqui as considerações que foram se constituindo. Não serão finais como sugerem as normas da pesquisa acadêmica, pois as ideias são, em sua gênese, inacabadas e incompletas. Nesse sentido sugerimos aos leitores que entendam as considerações finais como parciais, uma etapa construída até um este momento.

## CONSIDERAÇÕES

Iniciamos as considerações desse trabalho retomando a pergunta “motora” da pesquisa: **Como o curso Escola da Terra Capixaba contribui para o fortalecimento das escolas multisseriadas do campo?** Para responder a essa indagação ainda nos apoiaremos no pensamento dialógico que está presente nas teorias bakhtinianas, freirianas e gramsciana.

Esses pensadores subsidiam essa pesquisa, entendem que as relações humanas são dialógicas, negam a dicotomia imposta ao mundo. Bakhtin e Freire, em suas obras defendem, com maior contundência, que é no encontro com o outro que se constroem os discursos, a comunicação. Precisamos uns dos outros para nos complementarmos, para dar sentido a quem somos.

O Escola da Terra *Capixaba* propiciou encontros com os Outros. Se é nas linguagens que nos fazemos humanos, então é no dialogismo que nos fazemos sociais. Nessa concepção podemos dizer que as vozes, só têm sentido nos outros, estão perpassadas por diversas outras vozes que naqueles sujeitos fizeram sentido, dessa forma, não existe uma voz única, todas as vozes são um coletivo de outras vozes, como nos ensina o pensamento Bakhtiniano.

Mota (2011) afirma que:

[...] Ao apreciarmos – por exemplo – uma música, ou uma pintura, jamais conseguiremos apreender o mesmo sentido dado pelo autor no momento da sua criação. Ocorrerá, nesse espaço entre nós e o outro, uma re-criação [recriação] da obra; associaremos essa [esses] a outros textos lidos, vistos, sentidos por nós (p. 66).

Assim também é o processo de aprendizagem. A cada explanação, a cada encontro, a cada discussão, são construídas novas visões, novos entendimentos e com isso são novos conhecimentos. Vejamos isso nas afirmações feitas pelo coordenador do programa Escola da Terra da Regional Itapina:

ARS - Professores, agora eu vou fazer uma espécie de brincadeira, toma lá da cá, eu queria que o professor Rogerio Caliari classificasse o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra em até três palavras, que dariam significado à sua percepção. Já que nós já falamos sobre vários conteúdos aqui, mas eu gostaria de ouvir essa afirmação, se fosse possível (autor – Grupos Focais – 2018)?

RC – [...]Tá, eu vou pensar em três palavras aqui só pra gente tentar, legal o desafio, pra gente pensar, né? Eu acho que uma palavra que parece que já foi até citada aqui mais de uma vez é a questão do comprometimento por parte não só dos diversos níveis de formação da estrutura, partindo da própria universidade, até chegar no instrutor e cursista. Então você tem esse comprometimento muito forte lá do Programa da Educação do Campo. Você tem isso com os professores pesquisadores, com instrutores, com coordenadores, com o próprio aluno. Então quando ele olha e ele diz assim: 'Pera aí, eu tô aqui fazendo esse curso, mas eu tenho uma estrutura aqui que ela me dá esse respaldo pra que eu me comprometa cada vez mais, porque eles estão convertidos. **Então não foi alguém que chegou aqui: faça!** Foi alguém que chegou e disse: **'Vamos fazer. Façamos juntos'**. Eu acho que essa questão do comprometimento, pra mim, eu percebo muito claramente. Tem um outro conceito aqui que eu gosto muito que eu acho que isso foi muito forte. **Atém desse comprometimento, é que todo esse curso passou, assim, por uma consolidação de uma prática que nós não vemos muito nos cursos, que é exatamente essa prática que eu já falei anteriormente também, que é essa ação dialógica. Mas, no princípio freiriana, entendeu? De não pensar em a anular o outro, mas, principalmente, em pensar em superar a nós mesmos. Ou seja, o diálogo estabelecido me permite construir novos caminhos, para que eu possa me aproximar cada vez mais dessa realidade que foi falada lá no início.** E um outro conceito que eu acho que tá muito claro pra mim dentro do curso da capacitação, que eu tava lembrando aqui, agora, pera aí que eu vou te falar aqui, eu acho que tenho anotado, o comprometimento, a ação dialógica, a sim. Eu acho que essa questão ela não é, não foi o projeto, por exemplo, assim, isento da leitura da realidade. Quando a gente, inclusive, dessa ação dialógica. Eu acho que ela é importante trazer essa questão desse diálogo numa forma em que... Acho que eu já falei, quando a gente fala assim... Uma palavrinha que talvez ela se aplique muito bem aqui, ou seja, **o encontro de vozes, e eu vou falar nesse encontro, encontro de saberes. Eu acho que a gente percebeu muito isso. A gente via assim: a professora queria apresentar um seminário, aí ela faz um trabalho maravilhoso lá na comunidade, mas professor isso não é importante. Mas como não é importante? Quem é que faz isso? Sou eu. Então já é importante. Só falei você está fazendo, já é extremamente importante. Nós não estamos aqui avaliando o quanto ele é importante, mas sim que você acredite que ele é importante. Pronto, esse é o papel do curso.** Esse encontro aqui, da Universidade com a comunidade, com essas professoras, a maioria delas são boas professoras, com as famílias, porque quando se pensa numa pesquisa, no trabalho que ia ser desenvolvido, envolvia a comunidade, envolvia a família, envolvia a professora, envolvia as crianças. Então esses encontros aqui vão mostrar não só para a professora que tá aqui fazendo o seu trabalho, a sua tarefa, mas, principalmente, pra própria Universidade, o quanto que nós temos que nos encontrar ainda com essa realidade. E aí eu não posso deixar de comentar o quanto o Programa Educação do Campo da Universidade contribuiu pra isso, porque a gente costuma falar muito de fora pra dentro, porque diz assim: Não, porque a pessoa foi lá, na

Universidade, defendeu, tá matriculada, recebe o diploma da universidade. Mas a universidade, na minha leitura, ganhou muito mais, inclusive. **Eu acho que nós, do Programa da Educação do Campo, nós ganhamos muito mais, como podemos dizer: ‘Pera aí, o meu encontro não é só com a obrigação da pesquisa, o meu encontro é com a obrigação com a vida que ele existe, com aquela realidade que muitas vezes passa’.** Quando é que a Universidade vai ao encontro dessa realidade? Quando vai fazer pesquisa [...].

E aí tem um detalhe. Vai lá, fica lá três meses lá fazendo pesquisa, dois meses, um mês ou nem isso às vezes, e depois vai embora e nunca mais volta. Você compreende o que que acontece aqui? Então olha só, **esse encontro aqui permitiu que a Universidade entendesse qual é o verdadeiro papel; o pesquisador qual era o seu papel; o coordenador, qual era o seu papel; o professor, a família, a comunidade, ou seja, vivemos momentos aqui em que todos nós encontramos e aí eu quero citar até uma frase aqui do Padre Humberto: ‘Nos encontramos pra nos conhecermos melhor’.** Eu acho que isso é que, de certa forma, resume pra mim o curso (Caliari – coordenador – Colatina/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

O destaque, na citação acima, concorda com a existência do dialogismo e da polifonia no Escola da Terra *Capixaba*. Um curso que se constrói no coletivo, no diálogo, no respeito ao outro. Não se trata de uma “pacote” fechado (prescrito) de propostas em uma perspectiva de hierarquização de saberes, mas de um permanente diálogo entre os saberes.

ARS - [...] Antes do professor Daniel manifestar as três palavras que classificam a escola aperfeiçoamento, eu queria verificar se um entendimento a partir da sua fala, não está correto ou eu estou enganado. **Me parece que existem dois movimentos muito fortes dentro desse curso de aperfeiçoamento aqui, no Espírito Santo. É um movimento de dentro pra fora da Universidade que ela vai até a comunidade e um outro movimento que vem de encontro a esse, não de, mas ao encontro desse, que é de dizer: ‘Peraí, você tá falando isso, mas não é bem aqui, assim não. Essa comunidade funciona assim, olha só, vamos mexer isso aqui, vamos casar... Eu tô correto nesse raciocínio em achar que são dois movimentos muito fortes e que se encontram?’** (autor – Grupos Focais – 2018, grifos nossos)

RC - [...] Eu vou repetir, é lógico que, em momento algum, foi neganda a constituição do saber, a universalização do saber dentro do espaço da Universidade, mas chegava em determinado momento que eu conversava com Erineu e falava assim: ‘Erineu, professor, **a gente começa a perceber que temos muito mais a aprender com eles do que nós a ensinar, porquê o que eles nos ensinavam nos dava um sentido, inclusive, até do porque do projeto, do porquê nós estamos pensando nisso. Entendeu?’** As vezes até pensávamos no que acreditávamos. Não, eu falei da palavra acreditar. **Acreditam no projeto. Dialogar com a comunidade, dialogar com essa realidade.** Perfeito, eu tô numa linha freiriana, vamos fazer isso mesmo. Augustiniana. Mas aí quando você realmente se depara, você tá ali, a realidade tá ali na sua frente, aí você diz assim: ‘Puxa vida, eu tenho muito mais a aprender do que a

ensinar nesse negócio aqui, hein gente. Vamos conhecer melhor. E como conhecer? A gente sai daqui e vai lá, em Nova Almeida. Para Nova Almeida, lá, em São Mateus, levamos o professor Alberto Merler uma vez pra comermos lá uma tal, esqueci uma coisa feita com tapioca, com amendoim, uma coisa maravilhosa, deliciosa, aí alguém fala assim: 'Pra fazer isso aqui é uma arte, uma sofisticação, você não consegue fazer'. Uma senhorazinha lá, simples, no preparo disse: 'Qual sabor mesmo vocês querem?' Esse, esse, aquilo, rapidinho. E ele, que tinha que entender aquilo, viu que podia escrever dez teses de doutorado e não conseguiu explicar a realidade desse conhecimento, desse saber. Então, é mais ou menos nesse sentido aí. Então, **quando a gente fala desses encontros eu pude perceber, quando a gente falou dos cursos dos professores, deles entenderem que a comunidade não quer ou que a família não quer dizer que você não sabe nada. O que eu ouvia era: 'Nossa, eu tenho que saber'. Eu queria: 'Vamos dialogar'. Com esse algo que eu sei, com o seu algo também, e quem conseguiu fazer isso? A escola regência, a comunidade. A família participa da comunidade, tende a buscar uma fala de valorização da cultura, dos cursos d'água, de preservação. A escola não é aquela coisa isolada que fica ali. A professora não é aquele algo estranho, que se sente estranho do ambiente que ela não conhece. Ela conhece o ambiente, a família conhece a comunidade, a comunidade conhece a família, a comunidade conhece a escola. Esses diálogos permanentes aqui. Acho que isso que é importante, convivência** (Caliari – coordenador – Colatina/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

A polifonia ocorre nos movimentos dialógicos. É nas trocas que o conhecimento se manifesta, se expande e se concretiza.

Se consideramos que as trocas se efetivam pelas linguagens, que são suportes de comunicação sociais, e que a língua é uma das mais utilizadas na tradução dos sentidos do mundo, podemos reconhecer a importância da linguagem no se fazer entender.

Nesse sentido, linguagem é poder, já que é por meio dela que se estabelecem as relações sociais. Concordando com o pensamento gramsciano de que todos os homens são intelectuais, uma consequência direta do fato de que todos os homens são capazes de desenvolver ideias. E ainda me utilizando desses ensinamentos, que se baseiam na teoria marxista quanto a dinâmica do sistema capitalista binário de dominantes e dominados contrapostos e em constante tensão, entendemos que as classes hegemônicas possuem, além do poder material, o poder ideológico.

É pelo poder ideológico, das ideias, que o Estado, que representa os interesses hegemônicos, exerce sua dominação. Em sua teoria, Gramsci nos oferece uma alternativa na superação dessa dominação, o desenvolvimento de



uma nova cultura, e é aqui que reside o maior desafio das classes dominadas: como desenvolver uma nova cultura?

Educação. Essa é a resposta, mas com ela vem outra pergunta: quem é o responsável pela “educação” da sociedade? Quem organiza o “discurso” da sociedade e quais são seus interesses?

O Estado é o principal operador dos sistemas educacionais. Freire nos alerta que seria ingênuo acreditarmos que o Estado, que representa as classes dominantes, possibilitasse aos dominados, nós, uma Educação capaz de oferecer a criticidade e a emancipação dos sujeitos. Devemos esperar que o Estado busque manter a dominação e que a educação seja uma forma de perpetuar a dominação. Como superar o desafio de uma Educação pública que rompa com proposta de manutenção do *status quor*, e pela qual promovamos a emancipação?

Como Gramscianos, acreditamos no papel do professor intelectual para a superação da dominação. Sua atuação nos processos educativos seria na organização de uma nova cultura, de uma nova consciência, que possa alçar os dominados a uma criticidade que lhes permita alterar as relações sociais de dominação. É importante destacar que é preciso estar atento à visão de mundo, de homem a que essa nova cultura estará atrelada. Freire ressalta que não existe um Educação neutra. Cabe, então, entender que tipo de Educação desejamos e a serviço de quem ela estará, mas devemos reconhecer a presença ideológica do educar.

Se é a partir de processos educativas que se constrói uma nova cultura, não podemos deixar de ressaltar a importância da instituição escola na revolução cultural emancipadora, libertadora. É a cultura máxima (extrema) que potencializará a reflexão, a criticidade e a criatividade necessárias à emancipação dos sujeitos, a uma nova ordem social. A cultura máxima é o viabilizador da superação das classes subalternas. Quanto maior a cultura, maior o envolvimento, o sentimento de pertença, as lutas por direitos, por voz nas decisões, por participação.

O Escola da Terra *Capixaba* busca dar esse sentido à formação de professores do Campo. A formatação, a autogestão e a construção coletiva do curso de aperfeiçoamento potencializou o exercício da criticidade, da participação, do envolvimento e do comprometimento. Não foi uma proposta

prescrita, tratou-se de uma construção conjunta com base na polifonia e no dialogismo.

Entendemos que a emancipação dos sujeitos está vinculada à Educação, aos processos educacionais a que estão submetidos os sujeitos, e é por esse motivo que se faz importante a formação de professores, na perspectiva da superação da ingenuidade intelectual, pois serão eles, os professores intelectuais, que potencializarão outros intelectuais e essa nova ordem ideológica se constituirá em uma nova cultura capaz de reestruturar as relações sociais. A revolução (emancipação) do proletariado não se dará pela força física, mas pela intelectualidade, de forma pacífica e processual.

Quando a pesquisa se propõe a verificar o fortalecimento das escolas multisseriadas do campo a partir dos municípios de Baixo Guandu e Governador Lindenberg, entre os anos de 2015 e 2018, após a participação no Escola da Terra *Capixaba*, podemos inferir que sim. A partir do tema proposto no Escola da Terra, a água, as escolas, em um movimento dialógico com as comunidades, como devem ser os processos educativos, ressignificaram seus saberes:

ARS - E quais as contribuições, se você puder citar uma ou duas, que o Escola da Terra Capixaba tenha deixado como legado nas comunidades onde esteve presente? (Autor – Grupo Focal – 2018)

LPRC - A questão da água, a importância de preservação que a gente discutiu muito a questão da água, como eu falei (Luzia – Tutora – Baixo Guandu/ES – Grupo Focal 2018).

ARS - Você acha que isso continua, essa questão continua perpetuando dentro das comunidades?

LPRC - Continua e precisa continuar. Precisa porque o homem do campo, ele precisa da água pra tudo.

FFML – Lá, no meu município também. **A água, como um processo de construção de vida, fonte de vida da comunidade, porque como eu disse pra eles, quando vieram os primeiros moradores para aquela comunidade, eles construíram suas casas na margem do rio. Então isso é o que todas as antigas tribos faziam. Então isso é a vida da comunidade. Então é essa a contribuição** (Fernanda – tutora – Governador Lindenberg/ES – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

ARS - Mais alguma outra coisa que vocês gostariam de citar, além da questão da água, dessa temática, que ficou viva?

FFML - Lá o não fechamento das escolas do campo.

ARS - Foi um ponto de resistência?

FFML - Foi um um ponto de resistência.

ARS - Assim, serviu como ferramenta de resistência?

FFML - De resistência. **O conhecimento da lei, o conhecimento dos recursos passados para os pais que eles não conheciam. Esses conhecimentos como eu dizia pra eles: conheçam os direitos de vocês. O conhecimento da lei fez com que eles**

**criassem hoje expectativas de resistência. Eles sabem que eles têm direitos que a escola não fecha.**

ARS - E aí eu vou acrescentar uma pergunta que está fora aqui que me é uma curiosidade mesmo. É a seguinte: como os alunos das escolas reagem às alterações ou às mudanças nas práticas adaptadas pelas professoras?

FFML - Eles se adaptam, eles se adequam.

ARS - Mas vocês, numa percepção assim, numa visão de fora da sala de aula, que tá ali olhando, supervisionando, entre aspas, como observador, é uma prática, é uma adaptação que eles gostam? É uma coisa positiva? Ou algum ainda sente aquela rejeição e se sente não pertencente?

FFML - **Eu acho eles mais participativos, porque é um assunto deles. Você tá falando a língua deles, porque eles convivem com isso, eles saem da escola e vão ajudar o pai a adubar café. Então lá, na minha escola, eu acho que eles convivem com isso. Então, quando você joga pra dentro da sala de aula, por exemplo, o uso do agrotóxico, é uma coisa que eles convivem, é fácil pra eles falarem de um assunto que é unicamente de uma escola urbana.** Tipo assim, não que eles não tenham que ter aqueles outros conhecimentos também, mas eu percebo uma participação, uma interação maior nos conteúdos.

LPRC - Pra você ter uma ideia, Adriano, lá, na maioria das escolas, elas têm as hortinhas. Quem cuida, quem sabe como plantar, a hora de limpar, a hora de aguar são os alunos. São eles que administram isso.

FFML - Eles têm essa prática em casa, né? Eles têm isso em casa. Então é bem bacana.

LPRC - Eles zelam pelo pátio da escola, pela limpeza. É uma coisa assim, muito linda de se ver.

Os relatos acima também corroboram a hipótese de que a Educação do Campo na Escola da Terra foi construída em uma perspectiva de Direitos pela Terra. Podemos deduzir que a proposta inicial do Escola Ativa, de melhor “qualidade” na educação, ou seja, de aperfeiçoar técnicas de leitura e escrita, foi superada.

O Escola da Terra não só potencializou a qualificação técnica de professores e alunos como também promoveu a intelectualização orgânica nas comunidades onde esteve presente. O envolvimento das Escolas e das Comunidades, seja no resgate histórico, em temas de interesse coletivos, seja na discussão de direitos, ou na possibilidade da construção conjunta do caminho a ser percorrido pela formação é que faz desse programa um marco na formação continuada de professores voltado às especificidades dos povos camponeses.

[...] E pra gente finalizar a última: O Escola da Terra, o que que ele é pra você nessa comunidade? (Autor – Grupo Focal – 2018)

[...] Nós precisamos **olhar o diferente, olhar o que o educando tem na sua própria cultura, na sua própria realidade e colocar ele**

**como o centro**, realmente, do processo e fundamentar ele como um sujeito que tem fundamentação e tem, posso dizer assim, tem importância no ato do educar (Daniel – Bujarú/PA – Grupo Focal 2018, grifos nossos).”

[...] Eu considero, assim, a **valorização das comunidades diversas**, dos povos diversos, quer por terra, quer por água, quer por floresta. O valorizar dessas pessoas como sujeitos importantes, **sujeitos capazes de produzir conhecimentos** diversos e que tem um **valor imenso pra comunidade** como um todo (Vanilse – Bujarú/PA – Grupo Focal 2018, grifos nossos).

A pesquisa nos leva a deduzir que o Escola da Terra chegou às comunidades por meio dos professores, que foram os responsáveis pelos movimentos educativos nas escolas. O que percebemos foi a indicação de Foerste (2005) de que as parcerias colaborativas poderiam ser uma opção para suprir as necessidades de aproximação entre as diferentes instituições interessadas no professor e na qualidade do ensino que se concretizam no Escola da Terra *Capixaba*. Considerando que as comunidades, em especial as o campo, são “instituições não formais” interessadas na formação de seus membros e dos profissionais que ali atuam.

As parcerias construídas entre o MEC/Secadi, as Universidades (mediação), os Sistemas de Ensino - Secretárias Estaduais e Municipais de Educação (apoio logístico e humano), as Escolas (professores) e Comunidades (alunos, pais, organizações não governamentais, moradores) foram determinantes no êxito na proposta de aperfeiçoamento, que não se prendeu ao tecnicismo, mas se abriu ao mundo à sua volta, transformado-o e sendo transformado por ele.

Concluimos, nesta pesquisa, que o Escola da Terra *Capixaba* possibilitou o fortalecimento não só da escola multisseriada, mas também do coletivo que a compõe (pais, alunos, professores, sistemas de ensino, universidade). A comunidade se fortaleceu no diálogo com a escola a partir da mediação do professores que atuaram como intelectuais orgânicos, como pensou Gramsci.

As parcerias colaborativas em favor da Educação a partir da formação de professores no Espírito Santo estão dando boa colheita. A oferta do curso de pedagogia a distância, a criação de uma especialização para professores do Campo, a criação do cursos de Educação do Campo na Ufes, o Curso de Pedagogia no Ifes Campus Itapina, são frutos dos movimentos colaborativos de

parcerias entre as instituições interessadas na formação dos educadores, na Educação.

O caminho apontado por Foerster (2005) como possível potencializador de uma melhoria na qualidade da Educação se percebe nessas parcerias colaborativas. Os movimentos observados estão ligados à Educação do Campo, mas não significa que estão restritos a ela. O desafio consiste em expandir a proposta de parcerias colaborativas a outros contextos, outras realidades formativas. Nessa direção, apontamos o Curso de Pedagogia do IUPERJ Campus Itapina que dialoga através de sua proposta curricular com a Educação do Campo, mas não se restringe a ela na formação inicial, ou seja, faz em sua proposta a inclusão, sem contudo cair no isolamento, como nos sugeriu Gerke (2014).

Entendemos, com este estudo, que as experiências que vivenciamos nos levaram a novas indagações. O sistema impositivo das séries sobre a subjetividade da aprendizagem? Estão representados na diversidade dos processos de formação? A quem interessa a serialização? Como superar a prescrição serial? Como propor formações iniciais e continuadas que ampliem o conceito da serialização?

Escrever esta etapa foi tão empolgante quanto desafiador. A incompletude instiga a escrever sem nos preocupar com o fim, que não existe, mas preciso parar. Temos que parar. Não que tenhamos entendido que chegamos ao fim da discussão, isso não será possível, nem agora, nem por outros que virão. A Educação é processual, podemos apenas retratar alguns momentos dessas complexidades, pequenos fragmentos que nos permitem reconhecer nossa pequenez diante do universo de conhecimento, que está em permanente expansão nas trocas cotidianas entre os sujeitos e os contextos que nos quais estão inseridos.

A Educação não se faz a partir de uma visão, mesmo que hegemônica, ela se constitui na diversidade, nas trocas, no respeito, na criticidade, na criatividade. Considero as Culturas esse conjunto complexo de relações que nos fazem ser o que somos, humanos.

## Tempos Modernos

***Eu vejo a vida melhor no futuro***  
*Eu vejo isso por cima de um muro*  
*De hipocrisia que insiste em nos rodear*  
***Eu vejo a vida mais clara e farta***  
***Repleta de toda satisfação***  
***Que se tem direito do firmamento ao chão***  
*Eu quero crer no amor numa boa*  
*Que isso valha pra qualquer pessoa*  
*Que realizar a força que tem uma paixão*  
***Eu vejo um novo começo de era***  
***De gente fina, elegante e sincera***  
***Com habilidade***  
***Pra dizer mais sim do que não, não, não***  
*Hoje o tempo voa, amor*  
*Escorre pelas mãos*  
*Mesmo sem se sentir*  
*Não há tempo que volte, amor*  
*Vamos viver tudo que há pra viver*  
*Vamos nos permitir*  
*Eu quero crer no amor numa boa*  
*Que isso valha pra qualquer pessoa*  
*Que realizar a força que tem uma paixão*  
*Eu vejo um novo começo de era*  
*De...*

*Lulu Santos (grifos nossos)*

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis. – RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. Palestra sobre “educação básica e os movimentos sociais (Org). In: **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis – RJ. Vozes, 2013.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos - SP, Pedro e João Editores, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALDOTTO, O. **Educação do campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5324/1/tese\\_9623\\_Dissertacao%20Ozana.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5324/1/tese_9623_Dissertacao%20Ozana.pdf)> Acesso em: mar. 2017.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGO, A. A Questão da Educação do Campo e as Contradições da Luta Pelo Direito. In. NASCIMENTO, A. D. Rodrigues, R. M. C. SODRÉ, M. D. B. **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces**. Salvador. EDUFBA, 2013.
- BORGES, H. S. Educação do Campo Como Processo de Luta por uma sociedade Justa. In. GHEDIN, E. (Org). **Educação do Campo Epistemologia e Práticas**. São Paulo. Cortez Editora, 2012.
- BRANDÃO, C. R. Cultura. In: STRECK, D. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

- \_\_\_\_\_. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Vocação de Criar: anotações sobre a cultura e culturas populares. Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação (conversas com pós-graduando)**, Rio de Janeiro. PUC, 2002.
- BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo – SP, Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo – SP, 2ª eds. Editora Unicamp, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil de 1824**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm)>. Acesso nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em nov. 2018.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. vers. rev. Brasília. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Dados do censo escolar**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35830>>. Acesso nov. 2017

\_\_\_\_\_. **Escola da Terra**. 2014, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso nov. 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1954. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acessado abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1954. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acessado em abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acessado jan. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC, INEP. **Plano nacional de Educação: PNE 2014 – 2024 Linha de Base**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>> Acessado em mar. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO Documento Orientador**. Brasília, 2013. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192)> Acessado em fev. 2018.

CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (Org): **Domínios da história: Ensaio de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro. Campus, 1997.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Censo Demográfico do Espírito Santo**. Disponível em: [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br). Acesso em: 16 jul. 2017.

ClAVATTA, M. **A memória dos Trabalhadores de Classes Subalterna a Construtores de Democracia**. Trabalho & Educação (UFMG), Minas Geris, v. 11, 2002.

COELHO, M. M. O. **Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus**. 2017. Tese de Doutorado em Educação, PPGFE/UFAM, Manaus. Disponível em: <file:///C:/Users/profe/Desktop/2018%20TUDO%20060119/Mestrado%20Ufes%202017%202018/Erineu/Revisão%20Bibliográfica/Seleção/TEMA\_FORMAÇÃO%20DO%20PROFESSOR%20E%20O%20PROCESSO%20ENSINO-APRENDIZAGEM%20NO%20PROGRAMA%20ESCOLA%20ATIVA%20NA%20REGIÃO%20METROPOLITANA%20DE%20MANAUS.pdf> Acesso em out. 2018.

CONEC. **I Conferência Nacional por uma Educação do Campo: “Por uma política Pública de Educação do Campo”**; Brasília (DF), 1998.

\_\_\_\_\_. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: “Por uma política Pública de Educação do Campo”**. Luziânia (GO), 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - CNB/CEB 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº1, de 3 de abril de 2002.

COSTA, L. G. da, **A Educação do Campo em uma Perspectiva da educação Popular**. In. GHEDIN, Evandro (ORG). Educação do Campo Epistemologia e Práticas. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

CUNHA, E. C. S. **Por Dentro de Uma Escola Pública Campesina em Tempos de Resistência: o caso da escola do Xúri**. Dissertação de Mestrado, PPGE/UFES, Vitória, 2019

DELBONI, J. H. B. **A escola com classes multisseriadas: memórias, na mediação fotográfica**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

\_\_\_\_\_. **Imagem e Memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES**. Dissertação de Mestrado, PPGE/UFES, Vitória, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/profe/Desktop/2018%20TUDO%20060119/Mestrado%20Ufes%202017%202018/Erineu/Revisão%20Bibliográfica/Seleção/tese\_9652\_Dissertação%20Juber%20Versão%20Final%20para%20impressão%20completa%20(1).pdf> Acessado em fev. 2018.

DRUZIAN, F. MEURER, A. C. **Escola do campo multisseriada: experiência docente**, Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 17, n. 2, p.129-145, maio. /ago. 2013

ESCOLA DA TERRA CAPIXABA: **Manual**. Disponível em: <http://www.educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/fiel\_d/anexo/manual\_etc\_slim.pdf> Acesso em dez. de 2018

FACCIO, S. F. A Educação do Campo e os Movimentos Sociais: uma trajetória de lutas. In. GHEDIN, E. (Org). **Educação do Campo Epistemologia e Práticas**. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; LIMA, Marcelo e SHUTZ-FORESTE, G. M. **Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação**. Vitória/ES: EDUFES, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51 eds., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 4 eds., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores** - São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Ufes GT: **Formação de Professores/** n. 08 Agência Financiadora: PRONERA/Ação Educativa. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t084.pdf> Acessado em jan. de 2019

FOERSTE, E.; FOERSTE-SCHUTZ, G. M. Culturas, saberes e educação do campo: um diálogo sobre Escola da Terra Capixaba. In: HAGE, S. A. M (Org). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba. Editora CRV, 2018.

FORQUIN, Jean C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERKE, J. **Formação e profissão docente do campo**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

\_\_\_\_\_. **Sentidos da Formação Docente para a Profissionalização – Na voz do professor do campo.** Tese de Doutorado, PPGE/UFES, Vitória, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/profe/Desktop/2019/UFES%202019/MESTRADO/Tese.%20Janinha%20Gerke%20de%20Jesus.%20texto%20completo.pdf> Acessado em 18 Fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo.** 1ª Ed. Vitória: GM Editora, 2011.

GHEDIN, E. Perspectivas Sobre a Identidade do Educador do Campo. In. GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do Campo Epistemologia e Práticas.** São Paulo. Cortez Editora, 2012.

GOHN, M. G. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor.** Revista Mediação, Londrina, v. 5, n.1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.16, n. 47, maio/ago. 2011.

GOHN, M. G. Taisa G. G. L. e Hayashi, M. C. P. I. **Educação do Campos: Contribuições para o Estado da Arte da Produção Científica (2007-2015).** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p. 207-225, maio/ago. 2016

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel: a Política e o Estado Moderno.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere - Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494 p. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere - Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. 334 p. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. 428 p. v. 3.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere - Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 394 p. v. 4.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Curso de aperfeiçoamento da escola da Terra.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/20650-curso-de-aperfeiçoamento-reune-400-professores-paraenses>> Acessado em mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>> Acessado em jun. 2016.

HOBBS, T. **O Leviatã.** Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LAMELI, A.; KEHREIN, R. e RABANUS, S. **Language and space: language mapping.** [s.l.:s.m.], 2010.

LUDKE, M., ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos.** Tradução Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MANUAL DE GESTÃO. **Programa Escola da Terra.** 2012. Disponível em: <[pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_escola\\_terra.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf)> Acessado em fev. 2016

MAKARENKO, A. **Poema pedagógico.** Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo. Editora 34.2012.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: rupturas ou continuidade?** Campinas, SP. Autores Associados; Americana, SP. Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MELLO, M. **O Programa Escola Ativa no Contexto da Educação do Campo: impasses e contradições.** Disponível em <<file:///C:/Users/profe/Desktop/2018%20TUDO%20060119/Mestrado%20Ufes%202017%202018/Erineu/Revisão%20Bibliográfica/Marco%20Mello.pdf>> Acessado em out. de 2017.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **PRONERA. MANUAL DE OPERAÇÕES.** Edição Revista e Atualizada. Brasília, abril de 2004. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 abril de 2004)

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial, Brasília, 05 de novembro de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: **Programa Escola Ativa:** Projeto Base, Brasília, 2008.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, Agência Nacional de Águas (ANA): **Encarte Especial Sobre a Bacia do Rio Doce:** rompimento da barragem de Mariana/MG, conjuntura dos recursos hídricos no Brasil informe 2015. Brasília-DF. Superintendência de Planejamento de Recursos Hídricos – SPR, 2016.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa: para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETO, Charles. **Gerações de professoras do campo**. 1ª Ed. Curitiba, Appris, 2018.

\_\_\_\_\_. **Gerações de Professoras de Escolas de Classes Multisseriadas do Campo**. Tese de Doutorado, PPGE/UFES, Vitória, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/profe/Desktop/2018%20TUDO%20060119/Mestrado%20Ufes%202017%202018/Erineu/Revisão%20Bibliográfica/Seleção/GERAÇÕES%20DE%20PROFESSORAS%20DE%20ESCOLAS%20DE%20CLASSES.pdf> Acessado em set. 2017.

MOTA, Tatiana Castro. **As Relações entre Educação, Comunicação e Juventude Rural a Partir do Dialogismo Bakhtiniano e da Lógica Hipertextual**. Dissertação de Mestrado, PPGE/UNB, Brasília, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/profe/Desktop/2018%20TUDO%20060119/Mestrado%20Ufes%202017%202018/Erineu/Revisão%20Bibliográfica/Seleção/2011\_TatianaCastro Mota.pdf> Acessado em ago. de 2017.

MULLER, E. R. **Classe multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola**. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/Ufes, Vitória, 2019

NICKEL, M. **Educação do campo: formação continuada de professores na prática**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de Professores da Educação do Campo no Município de Domingos Martins – ES**. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/Ufes, Vitória, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/profe/Desktop/2018%20TUDO%20060119/Mestrado%20Ufes%202017%202018/Erineu/Revisão%20Bibliográfica/Seleção/tese\_10013\_Dissertação%20-%20Mônica%20Nickel.pdf> Acessado em set. 2017.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. **A educação em Gramsci**. Teorias Práticas da Educação. v. 15. Campinas, SP. Alínea, 2012.

NOSELLA, P. **Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci**. Campinas, SP. Alínea, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.: il. – (Educação do Campo. Diálogos interculturais).

PASQUETTI, L. A. Terra e Educação: direitos negados historicamente aos trabalhadores do campo no Brasil. In. NASCIMENTO, A. D; RODRIGUES, R. M. C; SODRÉ, M. D. B. **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces**. Salvador. EDUFBA, 2013.

PIZETTA, A. J. **Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamento: a experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado, PPGE/Ufes, Vitória, 1999.

PEIZINI, A. M. L. **Escola, cultura e comunidade: a educação do campo em um contexto de fronteiras**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO** – Ufes. Vitória, 2014.

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – IFES** – CAMPUS ITAPINA. Colatina, 2014.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. **Educação do campo: desafios para formação de professores**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

RODRIGUES, C. A **Pedagogia de alternância intercala um período de convivência na sala de aula com outro no campo para diminuir a evasão escolar em áreas rurais**. 2009. Disponível em: <[novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao-rural](http://novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao-rural)>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, C. A. **A Formação de Professores para a Educação do Campo: Estudo Epistemológico Sobre a Produção de Conhecimento na Área**. Dissertação de Mestrado, PPGE/UFBA, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/profe/Desktop/2018%20TUDO%20060119/Mestrado%20Ufes%202017%202018/Erineu/Revisão%20Bibliográfica/Seleção/Dissertação-CHARLENE1.pdf>> Acessado em set. 2017.

SANTOS, I. S. F.R; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. B. **Escola Nova, LDB e Disputa entre Escola Pública e Escola Privada. BRASIL, 1930 – 1961**: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006. Acesso em nov. 2017.

SANTOS, S. R.; RODRIGUES, R. M. C. Educação do Campo e Escola Ativa: Territórios de disputa e desencontros. In. NASCIMENTO, A. D; RODRIGUES, R. M. C; SODRÉ, M. D. B. **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces**. Salvador. EDUFBA, 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 19ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, Autores e Associados, 1988.

SEMERARO, G. **Libertação e Hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares**. São Paulo. Ideias & letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis**. 3ª ed. Aparecida, São Paulo. Ideias & Letras, 2015.

SILVA, A. S. [et al] (Org). **Educação do Campo: saberes e práticas**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

SILVA, L. S; ALVES, L. S. A. **As Contribuições do Pensamento Bakhtiniano Para o Campo das Pesquisas em Educação**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 24, n. 3, p. 101-117, set./dez. 2013. Disponível em <file:///C:/Users/profe/Desktop/2018%20TUDO%20060119/Mestrado%20Ufes%202017%202018/Erineu/Revisão%20Bibliográfica/AS%20CONTRIBUIÇÕES%20DO%20PENSAMENTO%20BAKHTINIANO%20PARA%20O%20CAMPO%20DAS%20PESQUISAS%20EM%20EDUCAÇÃO.pdf> Acessado em set. de 2017.

SODRÉ, M. D. B. Educação do Campo: discutindo aspectos da ação de identificar. In. NASCIMENTO, A. D; RODRIGUES, R. M. C; SODRÉ, M. D. B. **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces**. Salvador. EDUFBA, 2013.

SOUZA JÚNIOR, J. **Marx e a Crítica da Educação: da expansão liberal à crise regressivo-destrutiva do Capital**. 2ª Ed. Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2011.

SZYMANSKI, H. (Org). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 2ª ed. Brasília. Liber Livro. 2008.

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

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, aug. 2008. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28085/29892>. Acesso em abr. 2017



TOLEDO, M. R. A. Mikhail Bakhtin: Itinerário de formação, linguagem e política. In: FARIA, L. M. F. (org.) **Pensadores Sociais e História da Educação** 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

VILHENA JR., W. M. e MOURÃO, A. R. B. Políticas Públicas e os Movimentos sociais Por Uma educação do Campo. In. GHEDIN, E. (Org). **Educação do Campo Epistemologia e Práticas**. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo – SP, Editora 34, 2017.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A



Centro de Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, **Adriano Ramos de Souza**, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE**.

Informo que as Secretárias Municipais de Educação, a Secretaria Estadual de Educação, a Universidade Federal e o Espírito Santo Instituto Federal do Espírito têm a garantia de acesso aos registros, em qualquer etapa dos estudos e de esclarecimentos quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Comprometo-me em utilizar os dados produzidos somente para a pesquisa científica, podendo os resultados ser veiculados em livros, revistas especializadas, artigos científicos e/ou eventos científicos.

E, em caso de dúvida, procure Adriano Ramos de Souza – [adriano.souza@hotmail.com](mailto:adriano.souza@hotmail.com) Cel. (27) 9.9758-6210.

## APÊNDICE B



Centro de Educação

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu na condição de Diretor Geral do Instituto Federal do Espírito Santos – Campus Itapina, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que a pesquisador Adriano Ramos de Souza, para ouvir os profissionais envolvidos no curso de formação Escola da Terra Capixaba.

Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Itapina /ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

---

Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina

---

Adriano Ramos de Souza

---

Professor Erineu Foerste

Orientador

## APÊNDICE C



**ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE**  
CARTA DE APRESENTAÇÃO – Entrevista semi-estruturada/Grupo Focal

Eu, **Adriano Ramos de Souza**, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, sob orientação do Professor Dr<sup>o</sup> Erineu Foerste estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE**.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender quais os sentidos produzidos a partir do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba nas práxis pedagógicas nas escolas campesinas nos municípios de Baixo Guandu/ES e Governador Lindemberg/ES.

Para realizar esta pesquisa, solicitamos a sua importante participação para responder esta entrevista. Ela traz questões inerentes às escolas multisseriadas do campo e queremos saber a sua opinião sobre as indagações que trazemos para entendermos como se consolida essa organização de ensino na municipalidade, por isso é importante que esse diálogo se estabeleça. Suas respostas muito contribuirão para o aprofundamento dos nossos estudos.

Informo que as Secretárias Municipais de Educação, a Secretaria Estadual de Educação, a Universidade Federal e o Espírito Santo Instituto Federal do Espírito têm a garantia de acesso aos registros, em qualquer etapa dos estudos e de esclarecimentos quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Comprometo-me em utilizar os dados produzidos somente para a pesquisa científica, podendo os resultados ser veiculados em livros, revistas especializadas, artigos científicos e/ou eventos científicos. Havendo concordância assine a autorização a seguir.

Agradecemos a sua contribuição!

Professor Orientador: Erineu Foerste

Mestrando: Adriano Ramos de Souza

## APÊNDICE D



Centro de Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO

ENTREVISTA/GRUPO FOCAL

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu na condição de

\_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que o pesquisador Adriano Ramos de Souza, realize esta entrevista com o objetivo compreender quais os sentidos produzidos a partir do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba nas práxis pedagógicas nas escolas campesinas.

Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização desta entrevista e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

\_\_\_\_\_/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de

\_\_\_\_\_  
Coordenador/Professor Pesquisador/Tutor/Cursistas

\_\_\_\_\_  
Adriano Ramos de Souza

\_\_\_\_\_  
Professor Erineu Foerste

Orientador

**APÊNDICE E**

Centro de Educação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO**

**ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS****Perguntas em comum a todos os entrevistados:**

- Nome do entrevistado:
- Função desempenhada na instituição a que está ligado:
- 1º o que conhece do curso de aperfeiçoamento escola da terra capixaba?
- 2º o que mais conhece sobre o curso de aperfeiçoamento escola da terra capixaba?
- 3º durante o curso de aperfeiçoamento escola da terra capixaba qual foi sua atuação?

**Perguntas direcionadas aos cursistas do curso de formação Escola da Terra Capixaba:****1º BLOCO DE 03 (TRÊS) TEMPOS**

- Durante o curso de aperfeiçoamento escola da terra capixaba, houve algo que despertou sua atenção em relação a sua escola?
- Mas alguma coisa no Escola da Terra Capixaba despertou sua atenção?



- Quais ações/projetos/atividades pedagógicas você adotou a partir do curso de formação Escola da Terra Capixaba?

### **2º BLOCO DE 03 (TRÊS) TEMPOS**

- Qual relação existe entre o curso Escola da Terra Capixaba e a sua escola?
- Mas alguma outra relação que você percebe?
- Em algum momento os conhecimentos compartilhados entre os cursistas, formadores, pesquisadores e coordenadores e alunos contribuiu para o reconhecimento da escola na comunidade?

### **3º BLOCO DE 03 (TRÊS) TEMPOS**

- Se tivesse que classificar o curso de aperfeiçoamento em 03 (três) palavras, quais seriam?
- Quais outros conceitos ou concepções você atribui o Escola da Terra Capixaba?
- O que foi o Escola da Terra Capixaba para você e para sua comunidade?

**Perguntas direcionadas aos coordenadores estaduais, ao coordenador regional, ao professor pesquisador e aos formadores:**

### **1º BLOCO DE 03 (TRÊS) TEMPOS**

- Durante o curso de aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba, houve algo que despertou sua atenção?
- Mas alguma coisa no Escola da Terra Capixaba despertou sua atenção?
- Quais concepções pedagógicas dialogam com o Escola da Terra Capixaba? Você concorda ou discorda? Justifique.

### **2º BLOCO DE 03 (TRÊS) TEMPOS**

- Qual relação existe entre o curso Escola da Terra Capixaba e a valorização da educação no campo?
- Mas alguma relação que você perceba?
- Em que momentos os conhecimentos compartilhados entre os cursistas, formadores, pesquisadores e coordenadores e alunos contribuíram para o reconhecimento da escola na comunidade? Se acredita que não houve contribuição justifique.

### **3º BLOCO DE 03 (TRÊS) TEMPOS**

- Se tivesse que classificar o curso de aperfeiçoamento em 03 (três) palavras, quais seriam?
- Quais outros conceitos ou concepções você atribui o Escola da Terra Capixaba?
- Quais contribuições você acredita que o Escola da Terra Capixaba tenha deixado como legado nas comunidades onde esteve presente?

### **Perguntas direcionadas aos implementadores do curso de aperfeiçoamento escola da terra capixaba no estado do Espírito Santo**

#### **BLOCO ÚNICO**

- Como surgiu o curso de aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba?
- Quais motivos levaram o espírito santos a aderir ao Escola da Terra Capixaba tão tardiamente?
- Quais resultados são percebidos a partir do Escola da Terra Capixaba?
- Qual era a suas expectativas em relação ao Escola da Terra Capixaba?
- As expectativas prescritas foram atingidas?
- O Escola da Terra Capixaba contribuiu com a formação continuada de professores no campo? Como se pode perceber isso?

- Quais efeitos se pode observar a partir do Escola da Terra Capixaba nas escolas multisseriadas nas práxis pedagógicas?
- O que ouviu dos docentes que participaram do Escola da Terra Capixaba?

**APÊNDICE F**

Centro de Educação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO**

**ESCOLA DA TERRA CAPIXABA NA BACIA DO RIO DOCE**

**ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL**

Pesquisador: mediador/observador/operador de gravação:

**Objetivos**

1 – Verificar como o curso de aperfeiçoamento escola da terra capixaba tem dialogado com as práxis pedagógicas nas escolas do campo.

2 - Analisar contribuições do curso de aperfeiçoamento escola da terra capixaba contribuem para o fortalecimento das escolas multisseriadas e suas comunidades.

3 - Discutir como os profissionais da educação que atuam nas escolas do campo multisseriadas concebem o curso de aperfeiçoamento escola da terra capixaba

**Temas e seções**

Seção 1 – A formação docente e a emancipação político social

Seção 2 – O educador intelectual e os processos culturais

**Seções**

Seção 1 – perguntas geradoras

- O que entendemos por formação docente?
- O que esperamos de uma formação docente?

- O Escola da Terra Capixaba potencializou na comunidade reflexões sobre educação? Sobre a água? Sobre a terra? Sobre preservação?
- Houve na comunidade algum movimento em relação aos saberes produzidos nos diálogos com o Escola da Terra Capixaba?

### **Seção 2 – perguntas geradoras**

- O Escola da Terra Capixaba contribui para a reflexão das relações do professor com a comunidade?
- Como o Escola da Terra Capixaba contribui nas práxis pedagógica?
- Quais contribuições Escola da Terra Capixaba e as comunidades compartilharam?
- Após a conclusão do curso de aperfeiçoamento escola da terra o que observo de diferente na comunidade?

## APÊNDICE G

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS CURSISTA 1ª e 2ª OFERTA ESCOLA DA TERRA CAPIXABA – 2016 - 2018

1. Identificação do Município em que faz o curso: ABERTA
2. Município em que reside: ABERTA
3. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros
4. Idade: ( ) 18 a 23 ( ) 24 a 29 ( ) 30 a 34 ( ) 35 a 39 ( ) 40 a 44 ( ) 45 a 49 ( ) > 50
5. Você se autoidentifica como (pode marcar mais de uma opção): ( ) Afro-decente ( ) Indígena ( ) Polones ( ) Italiano ( ) Pomerano ( ) Alemão ( ) Outros/ Qual?
6. Qual a sua maior formação acadêmica: ( ) Magistério ( ) Graduado/Bacharel ( ) Graduado/Licenciado ( ) Pós-Graduado Especialização ( ) Pós-Graduado Mestrado ( ) Pós-Graduado Doutorado
- 6.1. Caso tenha selecionado a opção "Pós-Graduação" na pergunta anterior essa está relacionada com a Educação? ( ) sim ( ) não
- 6.2. Se respondeu "sim" para a questão anterior, qual curso? ABERTA
7. Sua formação superior foi realizada em uma instituição: ( ) Pública a distância ( ) Público semi-presencial ( ) Pública presencial ( ) Privado a distância ( ) Privado
8. Instituição da última formação: ABERTA
- 8.1. Ano da última formação: ABERTA
9. Município(s) em que trabalha: ( ) O mesmo em que mora ( ) Município vizinho até 30 Km ( ) Município vizinho > 50 Km ( ) Outro município não vizinho ( ) Outro
- 9.1. Distância que percorre entre sua residência e o trabalho? ( ) De 0 a 10 Km ( ) De 11 a 20 Km ( ) De 21 a 30 Km ( ) De 31 a 40 Km ( ) De 41 a 50 Km ( ) > 50 Km
- 9.2. Meio de transporte utilizado entre a residência e o trabalho? ( ) Público-ônibus ( ) Público-escolar ( ) Particular-veículo próprio ( ) Particular- veículo alugado ( )
10. Nível de Escolarização em que trabalha (pode-se marcar mais de uma opção): ( ) Pré-escola ( ) Educação Infantil ( ) Fundamental I ( ) Fundamental II ( ) Ensino Médio
11. Na escola em que você trabalha, as turmas são organizadas: ( ) Seriada ( ) Multisseriada ( ) Pluridocente ( ) Unidocente
12. Se você marcou "X" na pergunta anterior para "multisseriada" ou "unidocente", informe em anos sua experiência: ( ) 1 a 2 ano ( ) 3 a 4 anos ( ) 5 a 6 anos ( ) 7 a 8 anos
13. Localização da escola em que você trabalha: ( ) zona urbana ( ) zona campesina ( ) zona de intersecção (urbano/campesino)
14. Especifique qual o tipo de comunidade em que a escola está situada (pode marcar mais de Uma opção): ( ) Campo ( ) Urbana ( ) Quilobola ( ) Indígena ( ) Pomerana ( )
15. Tempo de atuação na escola atual? ( ) 1 ano ( ) 2 a 3 anos ( ) 4 a 5 anos ( ) > 5 anos
- 15.1 Há quanto tempo atua no magistério? ( ) 1 a 2 ano ( ) 3 a 4 anos ( ) 5 a 6 anos ( ) 7 a 8 anos ( ) 9 a 10 anos ( ) > 10 anos
16. Você fala uma língua minoritária? ( ) sim ( ) Não
- 16.1. Se marcou a opção "Sim" na pergunta anterior informe qual? ABERTA
17. Tipo do vínculo com a escola onde atua? ( ) Designação Temporária (contrato) ( ) Efetivo ( ) Estágio
18. Qual(is) o(s) turno(s) de trabalho (caso trabalhe em mais de um turno, assinale os turnos correspondentes)? ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno
19. Remuneração por sua atuação profissional (Favor considerar sua renda bruta): ( ) < R\$ 1000,00 ( ) R\$ 1001,00 a R\$ 2000,00 ( ) R\$ 2001,00 a R\$ 3000,00 ( ) R\$ 3001,00 a R\$ 4000,00 ( ) R\$ 4001,00 a R\$ 5000,00 ( ) > R\$ 5000,00
20. Possui computador na sua residência? ( ) sim ( ) não
- 20.1. Sua residência possui acesso à Internet? ( ) sim ( ) não

- 20.2. Qual acesso à Internet Possui? ( ) cabeado ( ) wireless ( ) rádio ( ) satélite
- 20.3. Como considera seu acesso à internet? ( ) excelente ( ) bom ( ) razoável ( ) ruim
- 21.1. A escola em que trabalha possui acesso a Internet? ( ) sim ( ) não
- 21.2. Qual acesso à Internet a escola em que trabalha possui? ( ) cabeado ( ) wireless ( ) rádio ( ) satélite
- 21.3. Como considera seu acesso à internet na sua escola? ( ) excelente ( ) bom ( ) razoável ( ) ruim
22. Como você tomou conhecimento do Curso de Escola da Terra? ( ) Secretária de Educação ( ) Outro professor ( ) Redes sociais ( ) Ufes ( ) outros
23. Você considera importante a oferta de cursos voltados à realidade campesina? ( ) sim ( ) não
- 23.1. Se respondeu "sim" para a pergunta anterior, qual seria essa importância na sua percepção?  
ABERTA
24. Você percebe no curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra a construção de relações colaborativas interinstitucionais? ( ) sim ( ) não
- 24.1 Se respondeu "sim" para a pergunta anterior, quais? ABERTA
25. O Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra oportunizou discussões acerca de quais assuntos (cite): diversidade cultural interculturalidade outros/quais
26. O Curso de aperfeiçoamento Escola da Terra oportunizou envolvimento entre escola e comunidade?  
( ) sim ( ) não
- 26.1. Se sua resposta anterior foi "sim", cite um exemplo de como a comunidade se envolveu com a escola em que trabalha, ou vice versa, a partir do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra?  
ABERTA
- 26.2. O curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra possibilitou outras reflexões sobre a sua práxis pedagógica? ( ) sim ( ) não
- 26.3. Se sua resposta anterior foi "sim", cite um exemplo de como sua práxis pedagógica foi potencializada a partir do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra? ABERTA
27. Você tem interesse em outros cursos com temáticas Campesinas? Opções
28. Escreva no campo a seguir suas observações, críticas e sugestões ao Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba.