
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA REINHOLZ VELTEN

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM POVOS E
COMUNIDADES TRADICIONAIS**

VITÓRIA
2021

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

ALESSANDRA REINHOLZ VELTEN

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM POVOS E
COMUNIDADES TRADICIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em Docência, Currículo e Processos Culturais sob orientação do Prof. Dr. Erineu Foerste, como parte da qualificação de Mestrado em Educação.

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

V4451 Velten, Alessandra Reinholz, 1980-
Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: : diálogos interculturais com os Povos e Comunidades Tradicionais / Alessandra Reinholz Velten. - 2021. 175 f.

Orientador: Erineu Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Foerste, Erineu. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ALESSANDRA REINHOLZ VELTEN

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM POVOS E
COMUNIDADES TRADICIONAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de novembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professor Doutor Erineu Foerste
PPGE/UFES Orientador
Presidente da Banca**

Prof. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo - PPGE/UFES - Membro Interno

Prof. Dra. Silvanete Pereira dos Santos - UFES - Membro Interno

Prof. Dra. Janinha Gerke - UFES - Membro Interno

**Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto - Universidade Presbiteriana Mackenzie-
Membro Externo**

AGRADECIMENTOS

Em uma primeira caminhada de pesquisa, aprendi que o conhecimento se constrói de forma coletiva com “muitas mãos”, por isso, tenho muito a agradecer. Começo pela minha família, aos meus filhos Maxssandro e Muryllo pela paciência e compreensão, que se justifica pela minha ausência materna. Ao meu esposo Max Mauro, que mesmo sem entender, respeita a minha entrega e dedicação à luta pela Educação do Campo. E, em especial, ao meu pai Werna Velten, que com suas mãos calejadas e seu pouco estudo conseguiu formar “mestre” suas duas filhas.

Ao meu professor Erineu Foerste, agradeço pelo seu olhar acolhedor e escuta atenta ao meu falar, pelos diálogos e orientações, pelo cuidado e dedicação em todo o processo de construção e produção da pesquisa. Todo meu respeito e admiração pelo exemplo e dedicação à luta pela Educação do Campo. Agradeço também à Profa. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste, tão educada e atenciosa, exala mansidão e conhecimento nas suas falas.

Ao Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, que sempre colaborou com leituras dos meus textos, gratidão pelas risadas e conversas nos cafés, pela participação nas reuniões on-line, nas defesas e nos eventos, em que compartilhamos e produzimos muito conhecimento. E ao Grupo de Trabalho “Pesquisa em Rede”, obrigada pela experiência inovadora e desafiadora, que me ensinou os fazeres da pesquisa entre muitas mãos.

Também agradeço ao “Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire” (GEPPF) e ao “Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo no Espírito Santo” (GEPEdoC/ES), nas pessoas do Prof. Valter Martins Giovedi, Profa. Debora Amaral, Prof. Itamar Mendes da Silva e Profa. Silvanete Pereira dos Santos, que me acolheram e colaboraram expressivamente para os resultados da pesquisa. Agradeço à Profa. Janinha Gerke que me estendeu a mão em um momento de muito choro e com toda sua sabedoria norteou o meu olhar de volta para a pesquisa.

Agradeço à minha “Turma Chico Mendes” que proporcionou a maior transformação da minha vida. Obrigada pelo acolhimento, pelas vivências, partilhas e experiências; em especial, às minhas amigas Juliana Salarini, Vanessa e Erlane.

Aos meus professores da LEdoC, obrigada pelo aprendizado a cada tempo Universidade e tempo Comunidade, descritos nesta dissertação.

Agradeço também à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), que financiou esta pesquisa.

A LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo
Veio para transformar
A formação dos professores
Que no campo atuar
E a realidade do sujeito
Considerada em seu pleito
Com a ciência vem se juntar

Com aulas diversificadas
Valorizando a participação
Estudantes e professores
Trocam saberes, informação
De forma dialógica
Na sua maneira metodológica
Transformando a educação

Educação vivenciada
Pela Pedagogia da Alternância
E seus instrumentos pedagógicos
Tem grande importância
plano de estudo, visita a comunidade
estágio, caderno realidade
tudo aqui tem relevância

Assembleias, e reuniões
Tem a representatividade
Somando às comissões
Fortalecem a coletividade
Garantindo a democracia
Neste Curso que propicia
Uma formação na totalidade

A auto-organização
Faz parte da Licenciatura
Os graduandos são protagonistas
Fazem parte da estrutura
Organizam-se para melhorar
E os problemas solucionar
Na maior desenvoltura

As comissões são formadas
Para melhor organização
Tem a mística que acontece
Sempre é uma reflexão
Com temas variados
sobre lutas, direitos e/ou fatos
na história passada ou não

A comissão de infraestrutura
Cuida do transporte e alimentação
E ainda da hospedagem
Com compromisso e atenção
Aos estudantes garantindo
Conforto, segurança e o carinho
Para o aprendizado em ação

O grupo do pedagógico
É de grande responsabilidade
Auxilia os professores
E aos alunos com equidade
Sugestões e soluções
Debates e outras ações
Fazem parte da coletividade

E para melhor informar
Tem a turma da comunicação
Jornal, blog, Instagram
E outros meios de divulgação
Mostra as atividades do curso
Com fotos, fatos e o percurso
Da licenciatura em questão

Uma das mais singelas
É a comissão da ciranda
Que cuida com muito amor
Das crianças que acompanha
Suas mães nos seus estudos
Com garra e muito orgulho
Auxiliam nessa demanda

A licenciatura da Educação do Campo
É um curso em movimento
Todos trabalham, pesquisam, estudam
Seu currículo tem embasamento
Na vivência campesina,
E na ciência, que nos ensina a
transformação pelo conhecimento

Conhecimento que nos faz
Professores em ação
Buscando qualificar
O melhor da educação
Conhecendo seus discentes
E sua comunidade presente
o saber tem significação

Português, artes, educação física
E também literatura
Fazem parte da área Linguagens
Desse Curso de Licenciatura
Também tem a Filosofia, Geografia,
história e sociologia
Que a Ciências sociais e humanas assegura

Desse modo é apresentado
Nosso curso em questão Professor e aluno
aprendem
Uma nova educação
Fazendo a diferença
Por onde passam é presença
De luta, coragem e determinação

Maria Aparecida Prates Botelho (Koka)

Estudante da LEdoC/UFES

Novembro de 2019

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sua relação com os Povos e Comunidades Tradicionais e a materialização da práxis intercultural. Realizada no Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, coloca como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo contribui para o diálogo com as culturas e conhecimentos dos Povos e Comunidades Tradicionais? Os processos investigativos trabalham com pressupostos teóricos e metodológicos da Filosofia Intercultural (FORNET-BETANCOURT, 2001), da dialética cultura e educação (FREIRE, 1981, 1993, 2001, 2011, 2018; BRANDÃO, C.R, 1987, 2002, 2003, 2014, 2019) e do binômio educação do campo (CALDART, 2000, 2002, 2004, 2009, 2010, 2012). Trata-se de um estudo fundamentado em abordagens qualitativas (FICHTNER *et al.*, 2020) com foco em dimensões da pesquisa participante (BRANDÃO, C.R, 2003), que se move em uma construção coletiva em diálogo com os Povos e Comunidades Tradicionais (decreto 6.040/2007). Apresentam-se tensionamentos e resistências quando outras vozes de sujeitos invisibilizados historicamente dos processos educativos potencializam culturas e saberes populares na universidade.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo; Povos e Comunidades Tradicionais; práxis intercultural.

ABSTRACT

This research aims to investigate the Teaching Degree in Rural Education (LEdoC in Portuguese) at the Federal University of Espírito Santo (UFES). Also, we intend to search into its relationship with people and traditional communities and the materialization of the intercultural praxis. The study was carried out in the “Cultures, Partnerships and Rural Education” Research Group (CNPq) of the Post-Graduation program in Education at the Federal University of Espírito Santo, in the Research Line: Teaching, Curriculum and Cultural Processes. The following question was proposed as research problem: How does the Teaching Degree in Rural Education at the Federal University of Espírito Santo contribute to the dialogue with the cultures and knowledge of Traditional Peoples and Communities? The investigative processes work with theoretical and methodological principles of the Intercultural Philosophy (FORNET-BETANCOURT, 2001), of the culture and education dialectic (FREIRE, 1981, 1993, 2001, 2011, 2018; BRANDÃO, C.R, 1987, 2002, 2003, 2014, 2019) and the rural education binomial CALDART, 2000, 2002, 2004, 2009, 2010, 2012). This study was based on qualitative approaches (FICHTNER et al., 2020) focusing on dimensions of participatory research (BRANDÃO, C.R, 2003), that moves towards a collective construction in dialogue with Traditional Peoples and Communities (decree 6.040/2007). Tensions and resistances were arisen when other voices of subjects historically invisible to educational processes enhance popular cultures and knowledge at the university.

Keywords: Degree in Rural Education; Traditional Peoples and Communities; intercultural praxis.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** — MAPA PARCIAL DA LOCALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES DOS ESTUDANTES DA LEDOC POR MICRORREGIÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.
..... 104
- Figura 2** — MAPA SIMBÓLICO DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS... 113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — PESQUISA EM REDE.....	147
Tabela 2 — ESTUDANTES DA LEDOC QUE SE IDENTIFICAM COMO PCTs.....	148
Tabela 3 — CRONOGRAMA METODOLÓGICO	148
Tabela 4 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DO CNPQ GRUPO DE PESQUISA CULTURAS, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	149
Tabela 5 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES.....	150
Tabela 6 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO — RBEC.....	150
Tabela 7 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO — ENDIPE	152
Tabela 8 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPED.....	155
Tabela 9 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DO COLÓQUIO INTERNACIONAL DOS PCTs.....	155
Tabela 10 — LEVANTAMENTO DAS LEDOCs NO BRASIL	158

LISTA DE ABREVIACÕES

ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCHN — Centro de Ciências Humanas e Naturais

CCJE — Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

CEUNES — Centro Universitário Norte do Espírito Santo/ Departamento de Educação e Ciências Humanas

CE — Centro de Educação

CEAFRO — Comissão de Estudos Afro-Brasileiros

CEFORMA — Centro de Formação Maria Olinda

CEPE — Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CIDAP — Centro Integrado de Desenvolvimento de Assentados e Pequenos Agricultores

CHS — Ciências Humanas e Sociais

CN — Ciências da Natureza

CNPCT — Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMECES — Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo

COVID-19 — Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)

CRE — Conselho de Representantes dos Estudantes

CUn — Conselho Universitário

EARTE — Ensino Aprendizagem Remoto Temporário Emergencial

ECR — Escola Comunitária Rural

EDOC — Educação do Campo

EFA — Escola Família Agrícola

ENDIPE — Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENERA — Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FAPES — Fundo de Amparo à Pesquisa no Espírito Santo

FAE/UFMG — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FETAES — Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Espírito Santo

FUP — Faculdade UnB Planaltina

GT — Grupo de Trabalho

GTPR — Grupo de Trabalho Pesquisa em Rede

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Legislação e Documento

INCRA — Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA — Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB — Lei de Diretrizes e Base da Educação

LEdoC — Licenciatura em Educação do Campo

LEdoCs — Licenciaturas em Educação do Campo

LING — Linguagens

MEC — Ministério da Educação

MEPES — Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MF — Movimento Feminista

MPA — Movimento dos Pequenos Agricultores

MST — Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra

NBs — Núcleos de base

NEJA — Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

OIT — Organização Internacional do Trabalho

ONGs — Organizações não Governamentais

PCTs — Povos e Comunidades Tradicionais

PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC — Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

PPGE — Programa de Pós-Graduação em Educação

PROCAMPO — Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO — Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA — Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI — Programa Universidade para Todos

PUC-RIO — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RACEFFAES — Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

RBEC — Revista Brasileira de Educação do Campo

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

SEB — Secretária de Educação Básica

TU — Tempo Universidade

TC — Tempo Comunidade

TCC — Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA — Universidade Federal da Bahia

UFES — Universidade Federal do Espírito Santo

UFF — Universidade Federal Fluminense

UFS — Universidade Federal de Sergipe

UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB — Universidade de Brasília

USP — Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E O ENCONTRO COM O TEMA	21
1.1 O tema.....	26
1.2 Justificativa	26
1.3 Problema da Pesquisa	28
1.4 Objetivos.....	28
2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	30
2.1 Um diálogo com o Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo..	34
2.2 Uma discussão com Teses e Dissertações no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	36
2.3 Licenciatura em Educação do Campo na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC)	37
2.4 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e a Formação de Professores da Educação do Campo	39
2.5 Um diálogo com o Colóquio Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais..	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	50
3.1 Pesquisa em Rede	51
3.2 Pesquisa Participante	60
3.3 Círculo de Cultura.....	64
3.4 A LEdoC durante a pandemia da Covid-19: um plano alternativo.	66
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A UNIVERSIDADE: UMA CONSTRUÇÃO POPULAR COLETIVA EM MOVIMENTO	72
4.1 As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: uma conquista dos Movimentos Sociais	75
4.2 A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: uma obra a “várias mãos”	80
4.2.1 A Matriz Formativa e o Projeto Político Pedagógico do curso.....	84
4.2.2 Docência Multidisciplinar por Área de Conhecimento	88
4.2.3 Pedagogia da Alternância e Licenciatura em Educação do Campo.....	92
4.2.4 Auto-organização dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo	95

5 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E INTERCULTURALIDADE.....	102
5.1 Povos e Comunidades Tradicionais: Quem são?	109
5.2 Povos e Comunidades Tradicionais na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo.....	115
5.3 Círculo de Cultura Virtual: uma possibilidade de diálogo entre a Licenciatura em Educação do Campo e os Povos e Comunidades Tradicionais.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE I — LISTA DE TABELAS.....	147
APÊNDICE II — CARTAS E TERMOS DA PESQUISA	161
APÊNDICE III – ROTEIROS DE QUESTIONÁRIOS	166
ANEXO A — PORTARIA N° 14	170
ANEXO B — PORTARIA N° 019.....	171
ANEXO C — PORTARIA N° 34	172
ANEXO D — DECLARAÇÃO DE REVISÃO	174

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa realiza estudos sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (LEdoC/UFES), para analisar a entrada de sujeitos do campo — em especial dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) — no meio acadêmico. Assim, o desafio do trabalho se inicia a partir de dois lócus concretos de formação de professor para sujeitos do campo dos quais participo: de um lado, como estudante de graduação do LEdoC/UFES; de outro, mestranda da turma 33 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/UFES), na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

O ingresso do povo — principalmente do campo — na universidade é muito recente e surge das experiências de luta dos movimentos sociais, sindicais e eclesiais pelo direito à educação pública para a classe trabalhadora. A crítica à educação burguesa coloca em questão as políticas curriculares que invisibilizam a diversidade linguística e excluem as culturas dos Povos e Comunidades Tradicionais, dicotomizando a educação na cidade e educação do campo (BRANDÃO, C.R; SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE, 2019; FOERSTE *et al.*, 2020), bem como reproduzindo as contradições da sociedade de classes. Travam-se embates e tensionamentos populares e acadêmicos por transformações da escola e da universidade, com incremento de projetos educativos que valorizem as culturas e línguas do povo (IPHAN, 2014; FOERSTE, 2014; FOERSTE; BORN; DETTMANN, 2019; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2017). Trata-se da construção coletiva de agendas culturais e políticas afirmativas por meio da materialidade de projetos políticos e pedagógicos que dialoguem com as vivências, experiências, tradições, culturas, modos de produção e de vida dos sujeitos que constituem a maioria da população brasileira: a classe trabalhadora.

Desse processo de luta, foram obtidas algumas conquistas voltadas ao Ensino Superior, como a criação das Licenciaturas em Educação do Campo (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP1/2002); o reconhecimento dos dias letivos de Tempo Comunidade e Tempo Universidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE); além da introdução da Educação do Campo nos grupos de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos.

Essas conquistas permitiram o acesso de estudantes quilombolas, pomeranos, indígenas, ribeirinhos, entre outros, à universidade pública. Todavia, ainda não se alcançaram os avanços e conquistas necessários a esses coletivos submetidos a séculos de opressão e exclusão, aos

quais o acesso a todos os níveis de formação foi negado de modo recorrente no processo social. Assim, esta pesquisa propõe estudar o encontro e diálogo das culturas na LEdoC/UFES e se esse movimento produz práxis de interculturalidade. Partimos do suposto de que são favorecidas algumas condições históricas concretas de promoção de diálogos entre os Povos e Comunidades Tradicionais e a Universidade.

É fato que se fazem ataques aos povos do campo, quilombolas e indígenas por parte do próprio Estado, resultando em perdas de direitos (o fechamento de instituições voltadas à Educação do Campo é exemplo concreto disso). Por outro lado, a aprovação de instrumentos legais, que defendem e salvaguardam os direitos dos sujeitos camponeses, traz algumas esperanças, com anúncio de possibilidades para a construção de projetos de educação que se contraponha às políticas capitalistas produtoras de injustiças e desigualdades sociais, estas que estão a serviço da lógica perversa do mercado internacional e que resultam na destruição do meio ambiente e no aumento dos índices de pobreza.

O conjunto dos textos que compõem a dissertação está organizado em um total de cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos desafios que mobilizam a construção do objeto de estudo e direcionam o olhar da pesquisadora. Segundo Brandão, C.R. (2012), nem o olhar do pesquisador nem a problemática de pesquisa são dados a priori. Para a autora, há um tensionamento permanente entre quem investiga e aquilo que é selecionado para fins de estudo, constituindo um movimento dialético que frutifica em todo processo de produção de conhecimento com superação da antinomia sujeito-objeto. Portanto, buscamos registrar um pouco das vivências, experiências e do encontro da pesquisadora com o tema a partir da realidade da autora. Em seguida, apresenta-se a origem do tema pesquisado, a justificativa, o problema e os objetivos.

No segundo capítulo, abordamos a fundamentação teórica, com proposição de um estudo a partir de um diálogo sobre o conceito de interculturalidade, produzido pelo Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” em seus dez (10) anos de trabalho (FOERSTE *et al.*, 2020). A pesquisa se beneficiou de maneira especial do processo investigativo disponível no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ainda perseguindo o objetivo de um diálogo com a produção acadêmica disponibilizada, tomando como palavra-chave *LEdoC*, este capítulo avalia publicações da Revista Brasileira em Educação do Campo (RBEC), dos eventos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Por fim, faz uma aproximação com a produção acumulada do Colóquio Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais, utilizando as palavras-chave *Povos e Comunidades Tradicionais*.

Seguindo para o terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico em um fazer de muitos coletivos, trabalhando com aspectos da abordagem qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FICHTNER *et al.*, 2020). A pesquisa delinea uma corrente entre muitas mãos (BRANDÃO, C.R, 2003), passando pela experiência piloto da Pesquisa em Rede, que segue para a pesquisa participante (BRANDÃO, C.R, 1987) envolvendo um ato de militância, finalizado com o Círculo de Cultura, estruturado para o modelo virtual. Todo esse processo trouxe perspectivas diferentes e precisou de um novo planejamento, repensado e revisto por diversas vezes, devido à “dura guerra” contra um inimigo invisível — a COVID-19. Por isso, neste capítulo, registramos um pouco das vivências e experiências dos estudantes da LEdoC durante a pandemia no ano de 2020/2021.

No quarto capítulo, evidenciamos um diálogo a partir da experiência pioneira das LEdoCs no Brasil, que é, sem dúvida, um exemplo concreto de sua materialidade. Seguimos para um tratamento mais específico, a LEdoC na Universidade Federal do Espírito Santo, que constitui objeto deste estudo, sobretudo no que se refere a sua estrutura organizativa: a) à matriz formativa e ao Projeto Político Pedagógico do Curso; b) à docência multidisciplinar por área do conhecimento; c) à Pedagogia da Alternância, sobretudo em relação aos Tempos Comunidade e Tempos Universidade e aos caminhos construídos pelos estudantes na auto-organização do curso.

No quinto e último capítulo, apresentamos os estudantes da LEdoC/UFES, buscando registrar questões culturais, sociopolíticas e marcos legais dos Povos e Comunidade Tradicionais, tais como: pertencimento e/ou vínculo com os Povos e Comunidades Tradicionais, caracterização de seus territórios e comunidades de origem, registros a respeito de suas experiências e vivências, enfim, suas culturas e saberes, entre outros aspectos. Finalizando o capítulo, registramos processos investigativos decorrentes dos diálogos com dados produzidos a partir do Círculo de Cultura Virtual, os quais trouxeram uma dinâmica desafiadora à pesquisa no seu todo, pois ajudaram a contornar, em certa medida, dificuldades e desafios para se realizar estudos em tempos de pandemia.

Diante do exposto, a pesquisa se move para um exercício de reflexão sobre os estudantes e sua relação com a LEdoC em particular e com a universidade como um todo. Isso implica um

olhar atento para ouvir, registrar e analisar dimensões da vida dos sujeitos na sua relação com o curso e seu lugar na academia. Interessa-nos, portanto, investigar como as vozes desses novos sujeitos repercutem e são consideradas no processo de formação proporcionado pela LEdoC/UFES. Todo o movimento da pesquisa nos desafia a problematizar nossos saberes e práticas de modo a ressignificá-los na luta coletiva com articulação de base dos Povos e Comunidades Tradicionais pelo direito do povo (entenda-se classe trabalhadora no campo e cidades) à universidade em todas as áreas de conhecimento (medicina, direito, engenharias e, inclusive, educação).

1 VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E O ENCONTRO COM O TEMA

A narrativa parte das vivências e experiências que são traduzidas por Walter Benjamin nos conceitos de — *die Erfahrung* (experiência) e o de — *die Erlebnis* (vivência). Em uma visão benjaminiana “*Erfahrung* é um tipo de experiência caracterizado pela tradição compartilhada e perpetuada de geração em geração” e a “*Erlebnis* que significa viver uma vivência sentida e não apenas refletida” (MOREIRA, 2010, p. 75 — os grifos são meus).

A minha experiência com a Educação do Campo começa antes mesmo do meu nascimento. A partir das *Erfahrungen* (experiências) e *Erlebnissen* (vivências) do meu pai no seu tempo de escola, passando por algumas lembranças escolares da minha infância e juventude e em toda minha trajetória de formação como professora camponesa, a temática da Educação do Campo sempre esteve presente de alguma maneira na minha vida. Aliás, arrisco-me a dizer que, através das minhas vivências e experiências, é possível colaborar para a construção de um novo projeto de educação para os sujeitos do campo, pois, “desencadeia não apenas uma vivência solitária e individual, mas subtrai uma experiência para toda a humanidade” (MOREIRA, 2010, p. 76).

Na infância do meu pai, sua escolarização — a leitura das primeiras palavras, em especial — se deu em uma escola multisseriada¹ do campo. Naquela época, em 1961, as aulas eram apenas duas vezes por semana e nunca se conseguia um professor/a fixo para a escola. Diante desse contexto, ele estudou por pouco tempo, pois, a lida na roça, naquele momento, era sua maior necessidade.

Passada uma geração de pai para filha, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que consta na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa-se a obrigatoriedade da gratuidade do ensino fundamental e médio a ser oferecido pelos estados e municípios, além da oferta e compromisso com a escolarização que passou a ser não só uma obrigação dos pais, por ser direito da criança e do jovem, como uma obrigação e dever do Estado. No entanto, não se tornou uma realidade para todos os estudantes, visto que nem todos tinham condições de acesso à escola e os que tinham nem sempre permaneciam.

¹ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino da Educação Básica em áreas rurais, em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo que atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

A minha experiência na escola foi diferente a do meu pai, estudei na “Escola de 1º e 2º graus Santa Isabel” em uma comunidade próxima a minha casa, atualmente a escola é gerida pelo município de Domingos Martins e nomeada como Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Isabel. Em 1986 iniciei na pré-escola com 6 anos, nesta época era ofertado o passe escolar, merenda e livros didáticos, investimentos advindos do governo federal, na busca de redução das desigualdades sociais e dos desequilíbrios regionais existentes (85/90 – Governo de José Sarney).

Assim tive o primeiro contato com os livros de história infantil, com os lápis de colorir e papel, em que me surge as lembranças das brincadeiras, risadas e das professoras. Quando terminava a aula, tínhamos que esperar o ônibus chegar e naqueles minutos de espera, a rua daquela pequena vila se enchia de estudantes, com suas brincadeiras de pique, elástico, bolinha de gude e suas cantorias – este era o momento que tinha para brincar, pois iniciei no trabalho aos 10 anos de idade e no período da tarde lavava louças em um restaurante. Assim permaneci na mesma escola até o término do 1º grau (Ensino Fundamental) e para continuar os estudos no 2º grau (Ensino Médio) precisava começar uma outra luta entre o trabalho – pois tinha que colaborar com as despesas da casa e o desejo de me formar.

A partir dos estudos feitos, percebe-se que, hoje, essa não é a realidade de todos os estudantes que vivem no campo. Por isso, tenho o sentimento de que é preciso manter a vigilância e luta permanentes, como forma de resistência do povo camponês esquecido nas práticas educativas e negligenciados pelas políticas públicas. Como afirma Caldart, ser sujeito do campo não é se conformar com a realidade perversa imposta pelo sistema capitalista, mas é lutar por políticas públicas que tragam a universalização do acesso à educação a todos (CALDART, 2002).

Nesse sentido, entendemos a necessidade de se desconstruir preconceitos e estereótipos afirmados por frases como: “Para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras [...]”, ditos em um discurso pelo ex-governador de Minas Gerais (ARROYO, 2000, p. 09). Essa visão caracteriza uma ideologia política muito presente na história do Brasil, pela qual se segregam sujeitos do campo, vítimas do analfabetismo, da falta de oferta da educação básica, do abandono e, conseqüentemente, do fechamento das escolas do campo. Os camponeses são condenados ao esquecimento de políticas públicas e à invisibilidade nas pesquisas acadêmicas (ARROYO, 2014).

Entender que a história da educação não se dissocia de uma cultura política é imprescindível para o acesso coletivo a bens materiais e simbólicos, como igualdade, terra, conhecimento, informação, trabalho, moradia, saúde, entre tantos outros direitos previstos na Constituição Federal de 1988, todavia, negligenciados à classe pobre da sociedade (ARROYO, 2003). Nas leituras de Marx (1983) e Gramsci (1988), podemos inferir que, para que a cultura política chegue até as massas populares, é necessário avançar na construção e transformação dos sujeitos “coletivos”, buscando uma formação libertadora, que se caracteriza pelo pensamento crítico, dialógico e pela ação para transformação social, o que se reproduz no entendimento da práxis do movimento democrático².

Assim sendo, a Educação do Campo está interligada às palavras lutar, resistir e transformar, por isso, a importância de se adentrar em um conceito de cultura política para a formação de professores militantes. Nas trincheiras da Educação do Campo, semeamos um novo projeto educativo, no qual se obtém vitórias, apesar dos constantes desafios impostos pelo sistema capitalista. De acordo com Marx (1983) e Gramsci (1988), pode-se afirmar que a organização dos coletivos e sua politização potencializam o sucesso dos objetivos em comum.

Janinha Gerke discute a Educação do Campo como práxis que vai além dos muros da escola, reafirmando o direito a políticas públicas de educação e o respeito pelas culturas e saberes dos camponeses. Trata-se de pensar e fazer um projeto revolucionário coletivo de educação, que quebra os paradigmas do sistema de ensino do Estado Burguês falido no Brasil:

Educação do Campo [...] é entendida [...] como amplo movimento nacional, nascido da mobilização das bases, que emerge da luta e militância dos excluídos da sociedade, que buscam a garantia desse direito a partir do reconhecimento da diversidade que é o campo no Brasil (GERKE, 2018, p. 44).

De acordo com a autora, esse movimento nacional retrata uma experiência de luta de sujeitos coletivos, que vão construindo suas próprias identidades de militantes, politizados e organizados, os quais buscam a sua existência e sua visibilidade nas políticas públicas para garantir os seus direitos. O exemplo apresentado da minha própria caminhada é apenas um reflexo de tantos outros que foram sendo construídos ao longo dos anos de escolarização, os quais levo, na lembrança, momentos, sentimentos e memórias importantes para a minha formação de professora.

² Quando me refiro ao movimento da práxis democrático, trago para o texto um pensamento da democracia para além do voto, propondo uma articulação e organização das massas populares.

Retomo a minha trajetória em 1999, ano em que me formei professora pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Polivalente e comecei a lecionar. Nesse período foi um misto de dúvidas e angústias, visto que não queria parar de estudar e o sonho de adentrar a universidade pública enchia os meus olhos de vontade, assim, eu tinha duas alternativas: poderia buscar mais conhecimento ou ficar paralisada. Desde o início, sabia que era preciso avançar, enfrentar novos desafios e conquistar outros tempos e espaços.

Planejei ingressar num curso superior. Entretanto, para continuar, precisava me deslocar para a Grande Vitória. Foi aí que o meu pai disse pela primeira vez o “não”, cheio de argumentos, pois, na visão dele, era “perigoso”. Entendi que o temor do meu pai não era apenas o perigo físico que a cidade grande oferecia, mas sim, as condições financeiras. Custear uma mensalidade em uma universidade ou faculdade particular na região metropolitana era inviável, além do mais, se eu fosse aprovada na universidade pública, ele não conseguiria pagar nem o deslocamento diário para a capital.

Passaram-se os anos, a menina, outrora moça, agora mulher, se casa, e o desejo de adentrar o ensino superior vivia dentro de mim, não se calava, não se dava por vencido. Com uma portaria do MEC nº 1507/99 é aberta uma instituição de ensino superior – Associação de Ensino Superior Unificado da Região Serrana do Espírito Santo (URSES) – privada, no município de Domingos Martins, onde a primeira turma se iniciou em 2000. Essa era a minha grande oportunidade, mas tinha acabado de me casar e tive algumas dificuldades em dialogar com o meu marido sobre o desejo de continuar estudando.

Em 2002, nasce o meu primeiro filho. Depois de muitos desencontros e percalços no casamento, consegui prestar vestibular neste mesmo ano, e adentrei na tão sonhada universidade. Naquele momento, já conseguia pagar a mensalidade com o meu salário de professora e administrava bem o meu tempo nos afazeres do lar e na atenção para o meu filho, pois a instituição era próxima a minha casa.

No terceiro semestre, veio a notícia de que a faculdade não conseguiria emitir os diplomas em função da ausência de credenciamento no Ministério da Educação (MEC). Não desisti, me matriculei em uma instituição de ensino superior particular em Vitória. Foram três longos anos de muita ausência na família e esforço financeiro.

Durante os estudos, foram muitos os desafios, mas nenhum maior do que a invisibilidade da minha realidade campesina em relação ao curso. O currículo proposto não dialogava com a minha vivência, com meus saberes e a minha prática docente. Tinha vergonha de fazer qualquer

tipo de contribuição com medo de ser ridicularizada; na verdade, me sentia totalmente excluída e nunca me adaptei àquela realidade. Miguel Arroyo (2007) contribui para minha reflexão, quando se refere à “adaptação” no processo de formação humana. O autor critica, nas políticas e nos ordenamentos legais, uma concepção de “campo” que reproduz a ideia de “outro lugar”. O impacto disso na educação, segundo ele, é a invisibilização das culturas e conhecimentos dos sujeitos camponeses. Os currículos, na educação básica ou nos cursos superiores, reforçam o paradigma urbano em detrimento das experiências e da vida dos sujeitos camponeses.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2009 a 2017, a escolaridade de professor por localização relativa de ensino superior rural é de 62,7% e na urbana atinge 81,6%. Há, portanto, uma diferença média de 20%, o que permite afirmar que os professores com nível superior ainda estão mais concentrados nas regiões urbanas, mostrando que precisamos persistir na luta para que os professores do campo consigam chegar até a universidade pública.

Diante dos desafios, penso que poderia ter desistido de estudar por várias vezes, pela falta de oportunidade, pela falta de recurso, pela falta de incentivo da família etc., mas não o fiz, segui em frente, lutando contra o sistema, e, assim, entendi a minha verdadeira luta. Caldart resume bem o meu pensamento:

Lutadores do povo, que não estão preocupados apenas em resolver os seus problemas, conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana, onde os direitos de todos sejam respeitados, onde se cultive o princípio de que nada é impossível de mudar (CALDART, 2003, p. 70).

Contudo, faz-se necessário pensar em tantos outros sujeitos do campo que não conseguiram e não conseguem se formar na universidade pública. A priori, o meu exemplo descreve o quanto é importante firmar a luta para garantir o direito à Educação do Campo na Educação Básica, bem como assegurar também um território na Universidade. Não se pode ignorar o abandono em que vivem os Povos e Comunidades Tradicionais, por vezes, criminalizados pelas elites e deixados pelo Estado em total situação de abandono, como é o caso das aldeias indígenas de Aracruz, os quilombolas do Sapê do Norte em São Mateus e Conceição da Barra, bem como os ribeirinhos da Bacia do Rio Doce e os pomeranos (FOERSTE, 2021, no prelo). Há de se potencializar e intensificar políticas públicas específicas de formação inicial e continuada de professores para contextos sociais como esses no estado do Espírito Santo.

Considerando o exposto até aqui, através das minhas memórias e vivências, afirmo que nasci no campo e me formei não para sair dele, mas para promover organização coletiva de

base, a fim de transformar a minha realidade e a dos sujeitos que ali estão. Foi assim que me fiz e me faço professora-campesina-militante. Tenho muito orgulho das minhas origens, dos meus saberes, da minha cultura, e tenho prazer em dialogar com a minha realidade.

1.1 O tema

A pesquisa intitulada “Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: Diálogos Interculturais com Povos e Comunidades Tradicionais” desafia o reconhecimento dos sujeitos como produtores de conhecimento com autonomia, enfatizando uma relação intercultural e política nas práxis acadêmicas. Pensar e produzir educação nesse movimento, apresenta-se como uma emergência para a construção de um currículo que abarque a pluralidade linguística e a diversidade cultural dos sujeitos.

Assim, a pesquisa pretende trazer um estudo sobre as LEdoCs, que foram criadas pela reivindicação dos movimentos sociais (potencializados no decorrer da pesquisa), integrando-se a uma proposta de resistência cultural. É um projeto contra hegemônico em permanente construção coletiva que coloca desafios para contribuir no fortalecimento da identidade e emancipação social dos sujeitos do campo. Assim emergem desafios que favorecem articulações na diversidade a partir de agendas políticas populares que colocam em diálogo saberes populares produzidos pelos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) e a universidade. Canais são abertos e pontes se constroem para a produção de um currículo carregado de cultura, produzido de forma democrática, com base em pressupostos populares da pedagogia libertadora da formação humana.

1.2 Justificativa

A relevância desta pesquisa está tanto na denúncia ao momento de crise política e de saúde mundial que estamos vivendo e que afeta diretamente o aumento da desigualdade social no Brasil quanto no anúncio, para o meio acadêmico, de uma perspectiva possível para construção de conhecimento através dos saberes populares, da cultura e das tradições herdadas, que supera a construção do conhecimento científico, com o objetivo de democratizar o território da universidade em uma práxis intercultural. Como afirma Paulo Freire:

Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os

homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores, não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 2001, p. 32).

No estado do Espírito Santo é marcante a presença de comunidades formadas por etnias: grupos indígenas, africanos e europeus, ligados diretamente à natureza e à cultura agrícola, produzindo na sua coletividade saberes, vivências, tradições, costumes, línguas e territorialidades múltiplas (UFES, 2019). Todavia, ao longo do tempo essas comunidades vêm se organizando em uma dinâmica territorial de base local, buscando articulação para contrapor uma política de desterritorialização.

Não bastasse esse enfrentamento vivido pelas comunidades, há uma necessidade de intensificar os estudos sobre a reflexão dos seus direitos e dos seus saberes, além de buscar caminhos para uma “maior participação e responsabilidade da universidade” para o fortalecimento da Educação do Campo (UFES, 2019), sendo uma das metas propostas no Projeto Político Pedagógico do Curso da Universidade Federal do Espírito Santo. Assim, somos instigados a pensar em mudanças curriculares que possam contemplar a diversidade nas múltiplas dimensões da riqueza étnica, cultural, social e histórica, visibilizando os povos do campo, indígenas, ribeirinhos, quilombolas que foram e são excluídos continuamente das trajetórias escolares no Brasil, em lócus, no estado do Espírito Santo.

Vivemos em um cenário de ataques à Educação do Campo – destaque para 2019/2020. A reestruturação política do MEC adotada pelo atual governo resultou na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. A SECADI tinha como objetivo básico assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, contribuindo ativamente para com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltados à valorização da diversidade sociocultural. Essa secretaria implementou programas importantes à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Destacam-se políticas públicas para incremento da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Outro ato mais recente foi o decreto 10.252/2020, de 20 de fevereiro de 2020, que extingue a coordenação geral de Educação do Campo e Cidadania, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que é uma política pública conquistada pelos

sujeitos do campo, protagonizada pelos movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as universidades (FREITAS, 2020). O PRONERA é uma política pública que tem como princípio a universalização da educação pública, a partir da gestão compartilhada e participativa entre Estado, Universidade, Movimentos Sociais e Sindicatos Populares do Campo. Com a extinção dessa política pública se agrava mais a dívida do Estado em relação aos direitos de acesso dos camponeses à educação (FREITAS, 2020).

Dentre tantos ataques à Educação do Campo, destacamos a gravação da reunião ministerial de 22 de abril de 2020, na qual o ministro da educação Abraham Weintraub, hoje ex-ministro, diz: "Odeio o termo 'povos indígenas', odeio esse termo. Odeio. O 'povo cigano'. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios".

É nesse contexto de denúncias de ataques à educação, à cultura e aos povos do campo que a pesquisa se caracteriza entre experiências e vivências teorizadas nas práticas da Licenciatura em Educação do Campo, defendendo a luta da classe trabalhadora para construir e reivindicar o papel da universidade como responsável pela formação política e anunciando que é possível ser protagonista da própria educação, a fim de contrapor todo esse arcabouço que desestrutura a Educação do Campo.

1.3 Problema da Pesquisa

Diante dos fatos expostos, surge a questão: como a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo contribui para o diálogo com as culturas e conhecimentos dos Povos e Comunidades Tradicionais?

1.4 Objetivos

O objetivo geral é analisar se ocorre diálogo entre a Licenciatura em Educação do Campo e as culturas dos Povos e Comunidades Tradicionais.

O processo investigativo em seu movimento fez emergir desafios que impulsionaram a produção e organização de um banco de dados. Para isso, traçamos alguns objetivos específicos:

(a) descrever a história, a implantação da LEdoC no Estado do Espírito Santo e sua estrutura organizativa; (b) identificar a identidade dos sujeitos que ingressam na LEdoC e entre esses quais Povos e Comunidades Tradicionais estão presentes; (c) discutir se a Licenciatura em Educação do Campo dialoga com os saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais. (d) levantar possíveis contribuições que a Licenciatura em Educação do Campo pode trazer para a construção de novas práticas para a Universidade Federal do Espírito Santo, sobretudo na formação de professores.

2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Para viver uma pesquisa é preciso [...] mergulhar em todas as fontes [...] virar de ponta-cabeça [...] beber de todas as águas [...] narrar a vida e literaturizar a ciência.

(Nilda Alves)

A epígrafe de Nilda Alves, ecoada na 39ª Reunião Nacional ANPEd, realizada em outubro de 2019, no GT 03 – Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos junto com o GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, apresenta um fazer pesquisa que desafia, desconstrói, transforma e põe em movimento as produções de conhecimento. Assumir mergulhar em muitas fontes significa se entrelaçar em um encontro íntimo com os autores, refletindo no pensar a teoria e a prática como pluralidade de saberes para a produção de pesquisa, pois é através da coletividade que se potencializa o conhecimento.

Os ensinamentos de Raúl Fornet-Betancourt, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão C.R, Roseli Caldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina, dentre outros autores que foram convidados a fazer parte da pesquisa ao longo dos estudos, corroboram, de forma teórica, a construção significativa de um diálogo intercultural entre a Universidade e os Povos e Comunidades Tradicionais. Trata-se de trabalhar na proposição de ressignificar as relações de educação historicamente construídas pelo poder hegemônico, baseando-se em uma estrutura que emerge na filosofia, sociologia e antropologia e nas teorias pedagógicas da educação.

Os sujeitos camponeses foram historicamente excluídos da universidade, todavia, organizaram-se em suas bases e lutaram de forma coletiva para construir um outro modo de pensar e fazer educação, que potencializa um projeto diferenciado de formação humana na escola e para além dela. Pelo diálogo, culturas são problematizadas para erradicar o monolinguismo e a dicotomia entre ciência e os conhecimentos produzidos pelos Povos e Comunidades Tradicionais em seus territórios (indígenas, quilombolas, faxinalenses, caiçaras, pomeranos, ribeirinhos dentre outros).

Raúl Fornet-Betancourt (2001, 2004) apresenta a filosofia intercultural, em que tenta mudar o atual conflito globalizado, promovendo uma integralização de diversas culturas e propondo fortalecer as relações de convivência através de uma hermenêutica-interpretação

epistemológica e antropológica das realidades compartilhadas. O autor propõe uma prática de intercâmbio e diálogos de culturas que tenham como principal objetivo a construção coletiva de um novo projeto de nação sem fronteiras culturais, visando não apenas a uma revolução econômica, social ou política, mas a uma revolução antropológica.

O patrono da educação no Brasil, Paulo Freire (2001, 2011, 2018), contribuiu significativamente para uma educação libertadora, trazendo esperança ao povo de que é possível quebrar paradigmas e construir uma educação significativa, possibilitando caminhos a uma educação popular, no fazer política das massas e nos movimentos populares, com um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. O legado descrito em suas obras, construídas de forma coletiva com o povo oprimido, revela uma educação para transformar as pessoas, que reflete a transformação do país inteiro (FREIRE; NOGUEIRA, 1993), isto é, uma educação preocupada em fazer uma leitura de mundo, consciente da sua própria realidade e voltada para a transformação social.

Aos sujeitos da pesquisa, em sua diversidade, pluralidade, particularidades e saberes, interpretados de acordo com o contexto cultural da escola³ Carlos Rodrigues Brandão (1987, 2003) fornece um vasto conhecimento, problematizando as nossas experiências aos saberes científicos e entrelaçando os aspectos metodológicos da pesquisa participante.

Contribuindo de forma significativa em seus escritos sobre as formas de aprender, ensinar e aprender do homem, a partir do trabalho, do contato com a natureza em invenções de sua cultura e situações sociais, fazendo educação, Brandão, C.R. (1987) consegue interligar a cultura e educação em redes e estruturas sociais, por meio das quais os saberes da comunidade, do homem e da mulher, do jovem, adultos e velhos se tornam legítimos aos olhos da ciência. Além disso, aponta um território para o fazer educação, contrapondo de forma crítica ao ensino formal engendrado nas escolas, a partir do momento em que esquece todo esse contexto vivido e cria situações próprias para a aplicação dos métodos, exercícios, regras e tempos.

Caldart (2000) corrobora a Pedagogia do Movimento — fonte importante para a formação política e emancipatória dos sujeitos — e consolida o conceito de cultura política enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais, ligada às

³ Consultar: MULLER, E. R. **Classe multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

produções intelectuais construídas a partir das experiências vividas nas lutas sociais e nas intencionalidades políticas, protagonizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Miguel Arroyo (2014) retrata em seus escritos a necessidade de pensar e problematizar políticas públicas que abarquem nos currículos os outros sujeitos, éticos, sociais e culturais, colaborando para o fortalecimento da emancipação dos sujeitos e anunciando a exclusão e invisibilização dos saberes dos povos do campo, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, ciganos etc., sendo necessário, para isso, utilizar uma metodologia de problematização para aguçar a curiosidade do fazer pensar sobre a sua própria realidade, para assim construir novas formas pedagógicas para os outros sujeitos.

Mônica Castagna Molina (2011, 2019) materializa a proposta da criação da Licenciatura em Educação do Campo, descrevendo as experiências já concretizadas na formação inicial de professores do campo no Brasil, destacando suas vivências, seus caminhos pedagógicos e seus desafios e possibilidades.

Fornet-Betancourt, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Caldart e Molina convergem em diversos pontos em suas escritas, a saber: no coletivo dos movimentos sociais para o fortalecimento da luta da classe trabalhadora; na pluralidade cultural em um fazer educação a partir da leitura crítica de mundo; na relevância de que os sujeitos sejam produtores de sua própria história; na luta contra o capitalismo e exploração ambiental do agronegócio; na defesa de uma educação como transformação social; e, destacando o principal encontro, os sujeitos excluídos, explorados, marginalizados da sociedade.

Esses pontos de encontro revelam um caminhar para uma formação humana voltada à emancipação dos sujeitos, interligada à produção de uma militância “Política Cultural”, na qual se produz o fortalecimento das bases dos sujeitos do campo, desconstruindo estereótipos de que a pluralidade não é um problema para o país, mas transparece soluções de um projeto educativo sem fronteiras culturais.

Contraopondo-se a esses pensadores e a essa filosofia, a diversidade cultural brasileira sofre ataques na tentativa de sancionar uma única cultura dominante, disfarçada com o nome de “Cultura Nacional”, de acordo com pronunciamento realizado pelo ex-secretário de cultura Ricardo Alvin, que parafraseou trechos de um dos discursos de Joseph Goebbels, ministro da Propaganda da Alemanha nazista entre 1933 e 1945, o qual diz: “A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional, será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional, e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações

urgentes do nosso povo — ou então não será nada.”, repercutindo e causando temor na sociedade, acarretando em sua demissão.

O discurso padrão de que todos somos iguais é espelho de um projeto político de governo cuja intenção é diluir nossas identidades com práticas homogeneizadoras e monoculturais, invisibilizar a pluralidade linguística, cultural, religiosa e fortalecer o isolamento dos sujeitos e a meritocracia capitalista. Assim sendo, a pesquisa reforça a necessidade de intensificar estudos e métodos para formação humana, voltados à luta coletiva da classe trabalhadora.

É fato, em uma contextualização histórica, que a burguesia brasileira controlou a educação para manter a maioria da população alienada e afastada das decisões políticas, promovendo uma educação excludente e com práticas pedagógicas bancárias. Um dos motivos das classes dominantes não querer estimular o povo a participar das políticas é que sem essa participação não precisam prestar conta das artimanhas políticas que são provenientes da revolução burguesa brasileira (FLORESTAN, 1975).

Todos os diálogos apresentados pelos autores se encaminham para a construção de uma formação dos sujeitos direcionada para a luta dos direitos da classe trabalhadora, pois há uma necessidade histórica de produção de conhecimento coletivo para a formação política e cultural no Brasil, contrapondo anos de decadência do sistema de ensino voltado ao adestramento, à mercantilização e à exploração da mão de obra.

Nesse sentido, a Educação do Campo possibilita essa formação através de um projeto revolucionário de educação voltado para os interesses e lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sistematizado pelos movimentos sociais, pois “educar é um ato político”, redefinindo o papel da escola que é a transformação social e não a transmissão de conteúdos descontextualizados. Enfim, a Educação do Campo problematiza a realidade, viabilizando um olhar crítico e político para a opressão na qual estão envolvidos, resultando em uma participação ativa com sujeitos construtores e transformadores de sua própria realidade (FREIRE, 2018).

Para dialogar com mais autores e pesquisadores, a Pesquisa em Rede realizou um estudo coletivo sobre as produções acumuladas, com o objetivo de fazer um levantamento e aprofundamento dos estudos já realizados sobre a formação docente do campo, em especial na Licenciatura em Educação do Campo. Fizeram parte desta pesquisa as teses e dissertações do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Revista Brasileira

de Educação do Campo (RBEC), os eventos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Colóquio Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais.

Os dados e estudos que serão apresentados contribuem de forma significativa para legitimar um movimento reverso ao silenciamento e esquecimento das universidades e centros de pesquisas para com a construção acadêmica direcionada à educação da população do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 17). As produções de dados acumulados apontam lacunas entre a formação inicial de professores do campo e a sua busca por uma educação de formação para a totalidade do ser humano em uma dimensão integral do sujeito (FREIRE, 2011, p. 26).

2.1 Um diálogo com o Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo

O 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), em seus mais de 10 (dez) anos de trabalho, tem como um de seus grandes desafios problematizar o discurso no contexto atual para pensar em um novo projeto educacional que contraponha as práticas educativas que alienam e se voltam para o fortalecimento do capitalismo.

Nesse sentido, compreender e aprofundar os estudos sobre a Filosofia Intercultural na América Latina, do autor Raúl Fonet-Betancourt, é de suma importância para o grupo de pesquisa, pois fomenta estudos a partir de uma construção coletiva de uma organização de base entre diferentes culturas dos sujeitos, voltada para o fortalecimento das lutas históricas de resistência e libertação dos oprimidos.

Abrir um diálogo com as produções acumuladas do grupo de pesquisa se justifica para tomar conhecimento do que já foi produzido. A partir do artigo “O grupo de pesquisa Cultura, Parcerias e Educação do Campo: 10 anos de produção acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE/UFES”, cedido generosamente pelos autores Adriano Ramos Souza, Eduardo Carlos Souza Cunha e Eucinéia Regina Müller, foi possível realizar de forma sistematizada o levantamento dos dados apresentados.

Durante os 10 anos do grupo de pesquisa (2006 a 2016), foram produzidas 23 (vinte três) dissertações e 7 (sete) teses, totalizando 30 (trinta) publicações. Em uma leitura minuciosa

dos resumos, utilizando a palavra-chave *interculturalidade*, foram selecionadas 2 (duas) dissertações⁴.

A primeira dissertação analisada é intitulada “Práticas e Saberes da Professora Pomerana: um Estudo sobre Interculturalidade”, da autora Jandira Marquardt Dettmann, produzida em 2014. O texto dialoga com uma perspectiva de educação intercultural, baseando a pesquisa nos conceitos de Candau (2002), Forquin (1993) e Fonet-Betancourt (2001). A autora propõe pensar a interculturalidade como relação dialógica entre as culturas, ou seja, uma partilha de conhecimentos para fortalecimento de uma luta coletiva.

Não basta um diálogo entre as culturas, sendo preciso haver uma relação dinâmica, dialógica, como forma de enriquecimento do ser humano, possibilitando o conhecimento e reconhecimento de suas tradições, prevenindo contra os conflitos apresentados pela cultura hegemônica. Essa perspectiva sugere uma convivência qualitativa dos diferentes grupos sociais, baseada na comunicação e interação, que leve os sujeitos a reflexões profundas sobre o contexto em que se encontram, possibilitando sua ressignificação, com respeito mútuo, possibilitando eleger alternativas concretas contra ideologia dominante, que busca a igualdade cultural (DETTMANN, 2014, p. 76).

Seguimos para a análise da dissertação da autora Roseli Gonoring Hehr, produzida em 2015, cujo título é “Produção Escrita e Educação do Campo: um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental do município de Domingos Martins-ES”. A autora traz o discurso sobre interculturalidade como contribuição para a Educação do Campo, baseada em Candau (2012), propondo pensar a questão intercultural no âmbito escolar, uma vez que:

[...] oferecer elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda a pessoa humana (CANDAU, 2012, p. 247 apud HERH, 2015, p. 62).

As produções acadêmicas do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo são de extrema importância para a pesquisa. Todavia, há uma necessidade de intensificar os estudos para além do conceito de educação intercultural, voltando as pesquisas para a gênese da Filosofia Intercultural de Raúl Fonet-Betancourt como práxis de formação política cultural dos sujeitos do campo. Nessa concepção, a interculturalidade se volta para a construção coletiva de uma organização de base em que diferentes culturas dialogam entre si para a produção e fortalecimento das lutas históricas de resistência e libertação dos oprimidos da dominação do capitalismo (FOERSTE, 2020a).

⁴ Consultar apêndice: TABELA 4 — Produção de Dados Acumulados do CNPq “Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo”.

O Brasil vive um momento delicado e violento, em que políticas públicas se movem para a construção de uma única cultura, dita como “Cultura Nacional”, confrontando toda a pluralidade e diversidade existente, todavia, acreditamos que o movimento da práxis intercultural corrobora, de forma expressiva, a organização de base política entre os povos.

2.2 Uma discussão com Teses e Dissertações no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, a Capes atua para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa brasileira por meio do Portal de Periódicos, de tal modo que é de suma importância analisar as suas produções acumuladas.

Assim sendo, a fim de buscar vestígios ou indícios da Filosofia Intercultural nas práticas da LEdoC, de modo a contribuir com a luta coletiva dos sujeitos do campo e a desmistificar que a diversidade cultural é um problema a ser resolvido, utilizou-se o nome do autor *Raúl Fornet-Betancourt*, precursor da Filosofia Intercultural na América Latina, como palavras-chave de busca, tendo como resultado apenas 2 (dois) estudos, uma tese e uma dissertação sobre o autor e sua filosofia⁵.

A tese encontrada, nomeada como “A Filosofia Intercultural de Raúl Fornet-Betancourt: práxis dialógica e reaprendizagem do pensar”, foi produzida na Universidade de São Paulo (USP) pela filósofa Giselle Moura Schnorr (2015).

A filósofa apresenta reflexões sobre o autor, que não se resume a objeto da pesquisa, mas a interlocutor do conhecimento. Além disso, faz uma crítica e autocrítica acerca das filosofias da América Latina e seus caminhos para superação. Giselle Schnorr problematiza o diálogo, a interculturalidade, a educação e o trabalho de maneira interdisciplinar que vai ao encontro dos movimentos sociais populares, de expressões artísticas, políticas, de economia solidária, da educação e da cultura popular.

A autora levanta a hipótese de que alguns autores descrevem uma adaptação da Filosofia Intercultural a uma Educação Intercultural — não havendo negativos sobre o feito —, todavia,

⁵ Consultar apêndice: TABELA 3 — Produção de Dados Acumulados do Banco de Dados da Capes.

faz-se presente pensar na subjetividade da filosofia proposta pelo autor. Assim Schnorr afirma que:

Outro aspecto importante a destacar é que a educação intercultural está presente no Brasil, com relevantes experiências junto à educação escolar indígena, a educação popular, a movimentos sociais, em estudos por uma educação escolar intercultural em diferentes níveis e modalidades de ensino, em trabalhos acerca da formação de professores na perspectiva da interculturalidade, entre outras abordagens significativas, com importantes pesquisas em círculos acadêmicos brasileiros e com relevante produção teórica construída. No entanto, é praticamente inexistente a aproximação destes estudos com a filosofia intercultural na linha do que propõe Raúl Fonet-Betancourt (SCHNORR, 2015, p. 26).

Reafirma o compromisso com uma pedagogia do encontro e da urgência de agregar a formação humana a uma “filosofia transformadora para fortalecer os processos educativos e respeitar a pluralidade dos sujeitos, fazendo frente ao presente histórico de desigualdade social, violência e de negação da diversidade humana” (SCHNORR, 2015, p. 11).

Outra autora que dialoga com a pesquisa e retrata a Filosofia Intercultural de Fonet-Betancourt é a indígena Ana Lucia Castro Brum (2018), com uma dissertação nomeada de “Caminhos para uma Educação Intercultural Libertadora: a busca de um diálogo”, produzida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual problematiza os Saberes Indígenas na escola por meio de um diálogo intercultural, utilizando-se dos referenciais teóricos Raúl Fonet-Betancourt e Paulo Freire, pelos quais busca evidenciar a importância do diálogo intercultural, a interculturalidade e a educação libertadora para a troca e construção de conhecimento.

A autora retrata os escritos de Raúl e faz uma conexão entre a interculturalidade e as histórias das culturas, propondo uma “filosofia intercultural, a partir de um diálogo intercultural de uma cultura com a outra para construir um novo *ethos* cultural” (BRUM, 2018, p. 32).

A análise dessas duas produções aponta caminhos férteis para encontrar os vestígios da Filosofia Intercultural de Fonet-Betancourt nas práticas da Licenciatura em Educação do Campo, potencializando a cultura como ferramenta para a formação política dos sujeitos, em um diálogo para a construção e transformação de uma sociedade mais justa para os povos oprimidos e explorados.

2.3 Licenciatura em Educação do Campo na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC)

A Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC) publica artigos originais resultantes de pesquisas e tem como missão ser um veículo de comunicação científica de qualidade internacional que fomente importantes debates no campo educacional, principalmente na área da Educação do Campo, para o avanço científico destinado à produção de conhecimento.

Toda a relevância em suas publicações, voltadas para os sujeitos do campo, justifica a escolha da revista para análise de produções acumuladas. De forma coletiva, o GT “Pesquisa em Rede” realizou um levantamento das produções com as palavras-chave *Licenciatura em Educação do Campo*, com um recorte temporal entre o período da primeira publicação da revista RBEC em 2016 até o primeiro semestre de 2020.

Para a análise dos artigos publicados⁶, foram encontrados 14 (quatorze) trabalhos que abordam diretamente a Licenciatura em Educação do Campo, contudo apenas 2 (dois) deles se voltam para estudos sobre a Universidade Federal do Estado do Espírito Santo (UFES), delimitando também o espaço territorial da pesquisa.

Em 2017, as autoras Miriã Lúcia Luiz e Regina Godinho Alcântara descrevem sobre “Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade”. O artigo apresenta dados parciais do projeto de pesquisa sobre a produção dos saberes dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo e seus processos formativos, tomando como fonte para a pesquisa o Caderno da Realidade, é um mediador pedagógico (GERKE, 2018; 2019) importante articulado ao plano de estudo para o processo metodológico da Pedagogia da Alternância.

Os Cadernos foram analisados para a compreensão dos processos formativos dos estudantes, trazendo vozes que vão tecendo e produzindo enunciados, não em uma relação monológica e limítrofe, mas em uma perspectiva dialógica e dialética. Como resultados da pesquisa, foram evidenciados estudos realizados no Tempo Universidade e Tempo Comunidade no sentido da alimentação mútua e fértil desses momentos, visando à qualificação da formação docente.

O segundo artigo consta na edição de 2019 do “Dossiê Temático: 50 anos da Alternância no Brasil”, dos autores Dulcinéia Campos, Dalva Mendes de França e Valmere Santana,

⁶ Consultar apêndice: TABELA 4 — Produção de Dados Acumulados da Revista Brasileira de Educação do Campo.

intitulado “A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: PRONERA e Licenciatura em Educação do Campo”, e traz reflexões sobre os princípios teórico-metodológicos que orientam a organização curricular em alternância da Licenciatura em Educação do Campo. Também analisa como esses preceitos, materializados no trabalho pedagógico do curso em alternância, podem servir de parâmetro para a construção de uma nova referência de escola.

Os autores apresentam resultados que sinalizam a proposição de uma organização curricular em alternância na Licenciatura em Educação do Campo, voltada para um ensino coerente com o método dialético de interpretação da realidade, conferindo aos professores as ferramentas necessárias para repensar e transformar a configuração escolar existente no campo.

Os dois artigos publicados trazem uma relevância significativa para a pesquisa, ponderando avanços educativos nos processos de formação de docentes entre 2017 e 2019. Contudo, também chamam a atenção para a necessidade e urgência de ouvir e entender melhor a dinâmica de formação social, cultural e política dos sujeitos plurais que ocupam o espaço territorial de disputa na universidade.

2.4 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e a Formação de Professores da Educação do Campo

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) iniciou sua história no seminário “A Didática em Questão”, em 1982, na PUC-Rio, referência especialmente significativa da gênese do movimento, marcado pelo compromisso com a construção dos caminhos de redemocratização da sociedade brasileira.

O evento ocorre bianualmente e este ano, impulsionado pelo tema FAZERES-SABERES PEDAGÓGICOS: diálogos, insurgências e políticas, acontecerá em plataformas virtuais, nos dias 29/10 a 12/11 de 2020, devido à crise de saúde mundial. Por ser um espaço democrático que fomenta pesquisas e estudos de todo o Brasil, o evento foi escolhido para realizar o levantamento de produções de dados acumulados.

A “Pesquisa em Rede” elaborou um levantamento das publicações em anais do evento⁷ de 2008 a 2018. Este recorte temporal se justifica pelo ano de criação da LEdoC no Brasil. Foram encontradas 18 (dezoito) publicações com as palavras-chave *Licenciatura em Educação do Campo*, dentre essas, foram selecionadas 8 (oito) que abrangem uma visão ampla dos desafios, perspectivas e experiências vividas durante a implantação das LEdoCs no Brasil. Contudo, destacamos que não foi encontrada nenhuma publicação ou estudo sobre a Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Espírito Santo.

Iniciamos a análise em 2010, com o artigo de Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá, que apresentam os “Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: Reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília”. Trata-se de uma experiência em desenvolvimento, pois ainda não havia tido tempo hábil para formatura de nenhuma turma, assim sendo, descrevem os processos que estavam sendo implementados na UnB, cotejando-os com o devir da Escola do Campo, com utopias e projeções para o seu vir a ser.

As autoras localizam o foco da descrição dessa prática formativa em um ponto que reflete convergências e tensões na formação docente no âmbito da relação das estratégias de produção de conhecimento, apreendidas e disseminadas comumente nos processos formativos. Encerram o texto afirmando que o projeto político pedagógico do curso está em permanente processo de transformação, de enriquecimento, de abertura para as demandas surgidas a partir das novidades acadêmicas e da formação por área de conhecimento, com a garantia de oferta e disponibilização de conhecimentos necessários à prática e ao ensino dos futuros educadores.

O segundo artigo, escrito por Maria Isabel Antunes-Rocha em 2010, também expõe os “Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: Reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFMG”. A autora descreve a estrutura geral, princípios políticos pedagógicos, alguns aspectos da estrutura curricular e de gestão do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O texto sinaliza ainda os desafios e possibilidades que o curso produz no sentido de garantir uma formação docente vinculada aos princípios e práticas da Educação do Campo e

⁷ Consultar apêndice: TABELA 6 — Produção de Dados Acumulados do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino — ENDIPE.

traz experiências com três turmas com sujeitos e instituições diferenciadas, realizadas nos anos de 2005, 2008 e 2009. Além disso, reflete em torno dos limites e possibilidades que tais experiências podem significar para a construção de um Projeto de Educação do Campo.

Por fim, conclui dizendo que os cursos tinham, na época, caráter experimental, uma vez que a Universidade Federal de Minas Gerais compôs o quadro de experiência piloto das Licenciaturas em Educação do Campo junto com outras três universidades públicas, assim não havia uma proposta pronta, o que havia era uma matriz curricular. A partir dela é possível discutir, rever e ampliar as possibilidades de construir o currículo como espaço/tempo de possibilidades de germinação, florescência, frutificação e produção de novas sementes, tornando-se fonte de pesquisa e geração de conhecimentos quanto à formação docente no contexto educativo do campo brasileiro.

Passados quatro anos, Mônica Castagna Molina apresenta outro artigo, após a conclusão de três turmas da LEdoC da UnB, intitulado “Licenciatura em Educação do Campo: Desafios à Formação de Educadores e à transformação da Escola do Campo: Reflexões a partir das turmas da Universidade de Brasília”, no qual apresenta as principais características de uma política de formação de educadores do campo conquistada nas lutas pelo Movimento da Educação do Campo que se materializa nas Licenciaturas em Educação do Campo.

A autora destaca os principais desafios enfrentados na formação de educadores do campo e na promoção de ações e práticas pedagógicas que contribuem na materialização da chamada Escola do Campo. Conclui o texto chamando a atenção para a importância da presença e participação da comunidade camponesa do território onde se insere a escola, pois essa relação dá sentido à sua existência, se esses sujeitos foram desterritorializados, pelo intenso avanço do capital no campo, essa escola deixará de existir, assim como o sentido e os esforços de construção de propostas específicas para formar educadores do campo.

Em 2016, Maria Jucilene Lima Ferreira apresenta o resultado do trabalho de pesquisa realizado entre os anos de 2012 a 2014, na linha de pesquisa Educação do Campo e Educação Ambiental, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, que tem como título “Processos didáticos na Formação de Educadores, indagando os trabalhos pedagógicos na Escola do Campo”, cujo foco é a formação de educadores e as implicações dessa formação para o exercício da docência na Escola do Campo.

Os resultados apontam que as relações sociais e pedagógicas entre os processos formativos na universidade e o trabalho docente na Escola do Campo encontram possibilidades

de se ressignificarem e se superarem pela materialidade do trabalho coletivo entre os Educadores do Campo e os professores formadores, seja da universidade, seja de outras instâncias sociais e educativas que se fizerem necessárias.

Neste mesmo ano, Maria Bernadete de Melo Cunha e Isadora Melo Gonzalez (2016) produzem o artigo “Formação de Professores/Professoras do Campo utilizando os Complexos Temáticos”. Para as autoras, os docentes formados no curso da licenciatura em Educação do Campo devem atuar com o conhecimento produzido pela humanidade, baseado no referencial teórico crítico, no sentido de contribuir para a superação do projeto histórico capitalista nas escolas do campo. Com base nisso, investigaram o último Tempo Escola considerado como o momento do retorno à prática social e quais eram os significados atribuídos ao Sistema de Complexos Temáticos escritos pelo autor Pistrak (2008; 2009) na formação de professores no curso.

As autoras observaram, a partir das sequências didáticas propostas e entrevistas realizadas pelos licenciandos da LEdoC da Universidade Federal da Bahia, que o Sistema de Complexos Temáticos foi parcialmente incorporado na práxis pedagógica dos sujeitos, mostrando a relevância da relação estabelecida entre os conteúdos científicos-escolares e as questões sociais vinculadas à realidade das comunidades escolares.

O último artigo analisado foi escrito em 2018 por Aline Aparecida Ângelo e Sonia Maria Portella Kruppa, ambas da Universidade de São Paulo, intitulado “Licenciatura em Educação do Campo: algumas questões para a formação a partir de uma pesquisa de egressos”. As autoras apresentam dados de uma pesquisa de doutoramento que busca tanto analisar a trajetória de trabalho de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais quanto discutir a contribuição dessa formação e os desafios atuais dos egressos pelo reconhecimento dessa licenciatura nas políticas públicas educacionais.

Como primeiros resultados, pois a pesquisa ainda estava em andamento, as trajetórias de trabalho docente dos egressos revelam tensões entre a realidade da escola pública do campo, as políticas públicas locais e as condições de trabalho, muitas vezes, adversas às expectativas apresentadas durante o processo de formação.

Os estudos realizados nas 8 (oito) publicações proporcionaram uma riqueza de detalhes e uma construção sólida de debates acadêmicos sobre a formação de docentes nas LEdoCs, deixando explícito os esforços de pesquisadores, docentes e dos estudantes para registrar suas

experiências, vivências e sua trajetória no curso, de modo a fortalecer as articulações da Educação do Campo ao direito à escola desde sua base até à universidade.

Fundada em 16 de março de 1978, a ANPEd atua de forma determinante e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, construindo uma prática acadêmica-científica que contribui para fomentar a investigação e fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.

No período de 1978 até 2012, as reuniões eram anuais e aconteciam sempre na cidade de Caxambu-MG. Contudo, a partir de 2013, passou a ser uma Reunião Nacional a cada dois anos, em cidades diferentes do país. Em 2019, foi realizada a 39ª Reunião Nacional, de 20 a 24 de outubro na Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói – Rio de Janeiro, com o seguinte tema: "Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências".

Adentrando as produções da ANPEd e considerando toda a sua importância para a academia, o grupo “Pesquisa em Rede” realizou um levantamento de dados utilizando as palavras-chave *Licenciatura em Educação do Campo*. Foram pesquisados os Anais da ANPEd de 2008 até 2019, com enfoque no GT3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Foram encontrados 2 (dois) trabalhos, um na 38ª Reunião Anual em São Luís do Maranhão, em 2017, e outro na 39ª Reunião Anual em Niterói – RJ, em 2019. Destaca-se o fato de que somente em 2017 encontramos um trabalho citando a LEdoC⁸.

Em 2017, Valdirene Manduca Moraes e Maria Antônia de Souza apresentaram o trabalho "Movimentos Sociais, Governos e Universidades: a produção da LEdoC no Brasil". Elas analisaram a relação entre movimentos sociais, governos e universidades na produção da Licenciatura em Educação do Campo. O trabalho é fruto de pesquisa documental realizada no período de 2012 a 2016, com base nos editais, relatórios do Fórum Nacional da Educação do Campo, da Comissão Nacional de Educação do Campo e sínteses de seminários nacionais da LEdoC. A perspectiva teórica vincula-se ao debate sobre formação de educadores, considerando o movimento contraditório vivido na produção da LEdoC e a concepção da educação do campo. Os resultados indicaram: a) uma força social conservadora que está dispersa na sociedade, governos e universidades, que se põe contra os processos formativos da classe trabalhadora; b) uma força social oriunda de coletivos de trabalhadores que lutam para

⁸ Consultar apêndice: TABELA 5 — Produção de Dados Acumulados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd.

manter processos formativos em perspectiva de emancipação humana; c) um movimento contraditório que propicia a origem de programas governamentais com vínculos com a classe trabalhadora, mas que no processo dificulta a finalização da formação, seja dentro das universidades, seja dentro da aparelhagem governamental no momento de ingresso na profissão; d) força jurídica com marcas conservadoras silenciando ou dificultando práticas voltadas para a transformação.

As autoras nos atentam não só para o momento de crise que vivemos, comum ao capitalismo, mas também para a necessidade de mobilização de todos os sujeitos comprometidos com o projeto social contra-hegemônico. Além das questões educacionais, o coletivo do ENERA (2015) destacou a forte presença do agronegócio no campo, que tem ampliado conflitos e processos de expulsão de povos do campo.

Elas destacam ainda que os impasses centrais nesse processo formativo residem na institucionalidade governamental, tanto em universidades como em escolas públicas. Além disso, constata-se que o maior desafio é realizar o idealizado em termos de concepção de mundo, sociedade, educação, escola e campo, pois a concepção de formação LEdoC propõe um trabalho pedagógico por área do conhecimento, contudo, as escolas que recebem os educandos, para a realização dos estágios supervisionados ou como docentes depois de formados, têm seus currículos organizados por disciplinas, além de equipes pedagógicas, muitas vezes, alheias ao debate da formação de educadores no Brasil.

Outro aspecto que merece destaque, segundo as autoras, é a alternância como concepção pedagógica na LEdoC, isto é, a combinação entre dois tempos de aprendizagem distintos, Tempo Universidade (TU), períodos nos quais os educandos permanecem na universidade em regime de semi-internato e frequentam as aulas, e Tempo Comunidade (TC), períodos em que os estudantes voltam às suas comunidades para realizar trabalhos teóricos práticos referentes aos conteúdos estudados. Essa forma de organização da educação surge da necessidade de um sistema de ensino que vise à superação da precariedade do ensino oferecido aos sujeitos do campo.

Por fim, com este texto reafirmam a ideia de que os cursos de LEdoC expressam os princípios dos movimentos sociais do Campo no movimento contra hegemônico de transformação das políticas públicas de educação no Brasil, que se configura através de processos coletivos, de luta pelo direito a uma educação de qualidade e pela construção de um novo projeto societário.

O segundo artigo, escrito por Rodrigo dos Santos Crepalde em 2019, “Desafios e Potencialidades da Construção de Trabalhos de Conclusão de Curso na Alternância da Licenciatura em Educação do Campo da UFTM-MG”, é parte de uma pesquisa em andamento que pretende discutir os desafios e potencialidades da construção de TCCs no contexto da Pedagogia da Alternância adotada pelas Licenciaturas em Educação do Campo. Para isso, propõe-se a discutir as informações provenientes do processo de elaboração de TCCs, na fase após a elaboração dos projetos, de duas turmas de licenciandos do campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, procurando destacar suas especificidades no contexto da Pedagogia da Alternância. Os TCCs em construção já o permitem afirmar alguns traços distintivos: 1) a Alternância é formativa; 2) os TCCs são do campo e não apenas no e sobre o campo; 3) há trocas interculturais; 4) o TCC é visto como artefato de uma cultura estrangeira; 5) a relação insider/outsider; 6) a autonomia e a responsabilidade são marcas presentes nesse processo.

O artigo sinaliza que a reflexão sobre o processo de elaboração dos trabalhos de conclusão enquanto objeto de pesquisa é incipiente. Do mesmo modo, quando levamos em consideração os cursos de formação de professores para a diversidade cultural, como é o caso das Licenciaturas em Educação do Campo, percebemos que o cenário encontrado não é diferente.

Outro aspecto da pesquisa de Crepalde (2019) que interessa a nossas pesquisas é a discussão sobre a Pedagogia da Alternância. O autor defende que a alternância contribui para descentramentos culturais, isto é, para uma postura mais reativa perante os conteúdos canônicos da universidade que têm implicações no que é ensinado, na forma de ensinar, no que é avaliado ou nas metas exigidas, naquilo que deve ser mais valorizado, como também no que pode ser negociado nos compromissos assumidos entre docentes e discentes. Como integração, a alternância empodera ou carrega o potencial de empoderar os saberes, as práticas, as vivências, os modos de existências dos povos do campo por meio de seu reconhecimento rumo a uma presença mais efetiva nas disciplinas, nas práticas pedagógicas, no currículo, nas avaliações, na pesquisa e na extensão, enfim, na formação docente.

Concluí, citando Arroyo (2014), que os novos coletivos que chegam à universidade tensionam por novas relações, responsáveis e coerentes com sua existência, perante os conhecimentos acadêmicos. Esses novos sujeitos, que pela primeira vez conquistam o direito de acesso ao Ensino Superior, não se pretendem meros consumidores de conhecimentos, pelo

contrário, afirmam-se como sujeitos que produzem conhecimentos (ARROYO, 2014). Logo, ressalta que os TCCs em construção dos licenciandos do campo, sob a Pedagogia da Alternância, já permitem afirmar traços distintivos desse produto da culminância da formação inicial de professores para o campo.

Ainda chama nossa atenção para um longo caminho a ser percorrido para compreender o novo ou o singular na elaboração dos TCCs, por assim dizer, do campo. No texto, mesmo que de modo inicial, o autor busca expor sua experiência de docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFTM-MG, mostrando os desafios de ser professor em um curso que está em construção e o trabalho pedagógico a partir da matriz curricular da Educação do Campo, com ênfase nas áreas do conhecimento de Matemática e Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química).

2.5 Um diálogo com o Colóquio Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais

O Colóquio Internacional dos Povos e Comunidades Tradicionais promove um debate sobre os povos, a sustentabilidade e seus saberes, problematizando o descentramento teórico imposto pela universidade, que é um grande desafio intelectual que amplia as categorias de análise dialógicas. Tem como objetivo principal valorizar os saberes e contribuições dos distintos PCTs para a sustentabilidade da diversidade socioambiental, através do diálogo entre academia, movimentos sociais, ONGs, Cooperação Internacional, Estado e demais atores em âmbito nacional e internacional (Colóquio Internacional PCTs, 2019).

Em 2019, o colóquio completou a sua primeira década, contribuindo para o diálogo entre os grupos étnicos e a sociedade, a partir do contexto da sustentabilidade ambiental do planeta, visando manter e garantir os direitos dos povos e comunidades tradicionais. Nestes 10 (dez) anos, o evento foi realizado em 06 (seis) edições, alternando-se entre o Brasil e a Alemanha, produzindo resultados em publicações nacionais e internacionais.

A produção de dados para esta pesquisa se baseou nas publicações dos eventos nacionais que ocorreram em Montes Claros, Minas Gerais, a saber: o III Colóquio Internacional Povos e Comunidades Tradicionais com a temática: “Contribuição dos Povos e Comunidades Tradicionais para outro Desenvolvimento”, realizado em 2014; o IV Colóquio Internacional Povos e Comunidades Tradicionais com a temática: “Estado, Capital e Territórios Tradicionais: Dinâmicas Territoriais em Disputa”, realizado em 2016; e o VI Colóquio

Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais com a temática: “Direitos e Bem Viver”, realizado em 2019.

Nos dados da primeira análise⁹, foram encontradas 218 (duzentas e dezoito) publicações, das quais 5 (cinco) foram selecionadas para estudos a partir das palavras-chave *Povos e Comunidades Tradicionais*: (i) “Os discursos Internacionais e a Constituição dos Direitos das Comunidades Tradicionais no Brasil”, da autora Susi Karla Almeida Santos (2014); (ii) “O Pensar Legislativo Brasileiro Pós-Constitucionalização dos Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais”, escrito pelos autores Diego Coelho Antunes Ribeiro, Igor Coelho Antunes Ribeiro e Laio Marques Silva (2016); (iii) “Povos e Comunidade Tradicionais: uma categoria em movimento”, artigo dos autores Reginaldo Cordeiro dos Santos Junior e Renata Souza-Seidl (2019); (iv) “O Estado como Violador dos Direitos Humanos das Comunidades Tradicionais: uma Abordagem Histórica”, do autor David Batista Batella (2019); (v) “Direito Humanos e a Criminalização do Discurso de Ódio contra Povos e Comunidades Tradicionais no Direito Brasileiro”, das autoras Rosana dos Santos Martins e Luci Helena Silva Martins (2019).

De forma sucinta, trazemos um esboço desses artigos selecionados, embora eles não tratem diretamente a respeito da luta dos PCTs no diálogo com a universidade, nem do esboço sociocultural dos saberes tradicionais, corroboram, de forma expressiva, o conceito do movimento dos PCTs.

A autora Susi Karla Almeida Santos (2014) pontua discursos internacionais sobre cultura, patrimônio e identidade constituídos entre os séculos XVI e XX, analisando o âmbito político e social da construção desses discursos sobre o conceito de cultura, patrimônio e identidade, formulados na Europa e, posteriormente, referendados no Brasil. Reafirmando que, desde os tempos modernos, o conceito de cultura nacional atravessa de forma hegemônica os entraves para as conquistas de direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Os autores Diego Ribeiro, Igor Ribeiro e Laio Silva (2016) afirmam que a legitimação do processo de autoidentificação dos Povos e Comunidades Tradicionais está longe de ter o seu devido reconhecimento. Esclarecem que mesmo que alguns povos já tenham sido visibilizados, muitos ainda lutam para terem sua cultura respeitada no Brasil, enfatizando que, no cenário brasileiro, o descaso é maior devido à agenda política com poucas ações de abordagem

⁹ Consultar apêndice: TABELA 09 — Produção de dados acumulados do Colóquio Internacional de PCTs.

educacional e governamental. Apesar disso, apontam para o fato de que a sociedade começa a perceber os valores culturais praticados por grupos com identidades próprias, o que refletiu, por exemplo, no pensamento legislativo da Constituição da República de 1984, que reconheceu a sociedade como multicultural. No entanto, isso não é suficiente, cabe ainda assegurar maior proteção do próprio indivíduo, preservação da identidade histórica e o respeito incondicional à dignidade humana dos sujeitos.

Santos Júnior e Souza-Seidl (2019) realizam uma análise do Decreto Federal nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, em defesa dos PCTs que constituem uma categoria em pleno movimento. As autoras retratam a importância dos PCTs como portadores de identidades socioculturais prévias e ancestralmente constituídas, condição e justificativa para a criação legal e amparo. Contudo, apontam para a desconexão entre a política dos PCTs, o reconhecimento público do segmento e a legitimidade de seus direitos perante a sociedade, gerando um movimento em direção à ampliação dos povos e comunidades reconhecidos como PCTs, materializada na luta de grupos em defesa de seus territórios, valores e crenças.

O trabalho de David Batella (2019) denuncia a mais grave violação dos direitos humanos cometida pelo Estado contra os PCTs no norte de Minas Gerais, negligenciando o direito a suas terras, territórios e à água. Historicizando o efeito da modernização promovida desde as primeiras décadas do século passado, evidenciando impactos sociais e ambientais com ênfase nos direitos e na violação dos direitos humanos das comunidades camponesas e quilombolas, o autor aponta dois principais fatores: os problemas da concentração fundiária e os processos de luta pela terra e territórios. Ele retrata a necessidade de intervenção para além das formas de resistência das comunidades tradicionais, evidenciando o devido papel do Estado em compreender as bases econômicas e políticas nas quais se assentam suas ações.

Rosana dos Santos Martins e Luci Helena Silva Martins (2019) buscam possíveis caminhos para compreensão e solução ao discurso de ódio contra os PCTs, a partir da legislação existente no tratado de direitos humanos. Problematizam sobre a liberdade de expressão e os discursos de ódio contra os PCTs no contexto democrático, levantando possibilidades de criminalização amparadas na atual legislação brasileira. Concluem que a liberdade de expressão se apresenta como uma participação ativa nos espaços públicos, porém as manifestações de ódio se apresentam como uma forma de minar a diversidade nesses mesmos espaços, causando temor pela violência verbal. Por fim, constatam que a liberdade de expressão não justifica nem

legítima o discurso de ódio perante os aspectos legais e pode ser criminalizada com base nos tratados e convenções internacionais em que o Brasil é signatário.

Esses artigos não só reafirmam a necessidade de união dos povos para lutar de forma coletiva contra a exclusão, violência, criminalização e violação de direitos pela terra, trazendo fortes contribuições para legitimar o movimento dos Povos e Comunidades Tradicionais e ressaltando os seus amparos legais perante o Estado, como também reforçam a necessidade de pesquisas direcionadas à formação de professores, respeitando os saberes e culturas das comunidades tradicionais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em um diálogo com a problemática da pesquisa, optou-se pela adoção de uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por um trabalho que parte de questões de interesse de fatos sobre pessoas, lugares e processos interativos, a partir do olhar do pesquisador e dos pesquisados. De acordo com Brandão, Z. (2002)¹⁰, a escolha de um método para a pesquisa parte da consonância com o problema da pesquisa, isto é, procurar entender os fatos e as situações pela subjetividade dos sujeitos envolvidos que se apresenta como um conjunto de processos.

Fichtner *et al.* (2020) corrobora com uma aproximação cada vez mais precisa da realidade pesquisada. Embora a ciência afirme que essa realidade na sua essência já é entendida e compreendida, algumas partes ou áreas ainda não são bem compreendidas. Por isso, a importância dos “métodos e metodologias respeitar a objetividade de sua realidade” (FICHTNER, 2020, p. 284).

De acordo com Zaia Brandão, a maturidade de um pesquisador é determinante para a análise de seu objeto: “[...] o cuidado com que escolhe seus instrumentos de pesquisa e a cautela com que interpreta os resultados do processo de investigação: é a tão afirmada, mas nem sempre praticada, para com a construção do objeto” (2002, p. 29).

Os processos de investigação, neste estudo, dialogam com as abordagens qualitativas em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Durante a produção dos dados foram utilizados: observação participante, entrevistas, questionários, conversas e análise documental.

A observação participante para ser método científico precisou de um cuidadoso planejamento e uma preparação do observador, combinando simultaneamente a análise documental. Essa estratégia requer um grande envolvimento do pesquisador para com a situação estudada, pode ser que o pesquisador comece como um simples telespectador e gradualmente se torne um participante, podendo haver uma imersão total, assumindo um compromisso político de ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ao lado da observação, passa-se para as entrevistas, questionários ou conversas. São os três tipos de fontes de produção de dados mais utilizados pelos pesquisadores nas áreas de

¹⁰Consultar: BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação** (conversas com pós-graduando). Rio de Janeiro: PUC, 2002.

ciências sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pois permitem uma captação imediata e corrente das informações para “compreender a própria realidade” (BRANDÃO, Z., 2002, p. 39).

A análise documental é uma técnica classificada como exploratória, valiosa para abordagem de dados qualitativos, pois completa as informações obtidas. Os documentos utilizados pela pesquisa são: leis; regulamentos; normas; parecer; Dossiê “Educação do campo — Documentos 1998-2018” editora UnB; diário de bordo; publicações de artigos em revistas; coleção de livros “Caminhos da Educação do Campo” editora Autêntica; Coleção “Educação e Culturas” Appris editora; Projeto Político Pedagógico (UFES, 2013;2019) e sites (UFES, MEC, Colóquio Internacional PCTs e Ypadê). Esses documentos constituem uma fonte rica de evidências que complementam e fundamentam a pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A produção e análise, dos dados foi de caráter descritivo, entendendo o fenômeno como um todo, dentro da sua complexidade, não se preocupando com os resultados nem com o produto, mas com o processo, verificando como a atividade se manifesta a partir da perspectiva do participante e considerando todos os pontos de vista. Brandão, Z. (2002) aponta que a aceleração da delimitação do objeto, a análise e interpretação dos dados implicam sérios prejuízos para a reflexão da pesquisa, permitindo equívocos.

Por isso, cabe uma construção teórico-metodológica aos poucos, isto é, à medida que a produção de dados vai se delineando, as argumentações e debates sustentam as reflexões finais. Entende-se que apesar de ser um momento lento, esse processo é necessário, visto que necessita de uma densa reflexão, retornando e atualizando a bibliografia (BRANDÃO, Z., 2002).

A metodologia da pesquisa é composta por especificidades, abrindo um diálogo sobre as premissas de uma experiência piloto de Pesquisa em Rede, elaborada pelo grupo de pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” e a pesquisa participante com o Brandão, C. R. (1987) concomitante ao Círculo de Cultura de Paulo Freire (2018).

3.1 Pesquisa em Rede

Esta investigação traz consigo uma característica peculiar: é uma *pesquisa em rede*, isto é, um projeto piloto do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”. Ao todo são três projetos de pesquisa que integram a rede.

Os pesquisadores trabalham de forma coletiva a partir de um grupo de trabalho nomeado Pesquisa em Rede — GTPR¹¹, formado pela atual pesquisa intitulada “Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: diálogos interculturais com os Povos e Comunidades Tradicionais”, da mestrandia Alessandra Reinholz Velten; e pelas pesquisas “Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: um estudo de caso com os estudantes egressos”, da mestrandia Eliana de Deus Sobrinho, e “Leitura Literária e Educação do Campo na Formação Inicial de Professores”, da doutoranda Soraya Pompermayer.

Essas 03 (três) pesquisas realizam uma triangulação epistemológica, que se configura ao fazer perguntas e criar sistemas de busca para respostas (BRANDÃO, C. R., 2013) em prol de um objetivo em comum, possibilitando um olhar para a mesma realidade a partir de diversos ângulos com mais ênfase crítica sobre a realidade e as possíveis transformações.

Essa parte da pesquisa é um ensaio teórico-metodológico que tem como objetivo registrar caminhos construídos de forma coletiva pelo Grupo de Trabalho Pesquisa em Rede, Grupo de pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” e pelo Prof. Dr. Erineu Foerste. Vale ressaltar que a pesquisa em rede traz em sua gênese o trabalho de “Leitura Compartilhada”¹², metodologia construída pelos integrantes do grupo de pesquisa: Eucinéia Regina Müller (2019), Adriano de Souza Ramos (2019) e Eduardo Carlos Souza Cunha (2019); em conjunto com Fernanda Reinholtz (2019), integrante do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). O prof. Erineu (2020) narra um pouco dessa experiência:

“Em 2017 o PPGE/UFES passou a ofertar como trabalho obrigatório no doutorado o Seminário de Pesquisa III com a ementa: *Pesquisas em currículo, docência e processos culturais. Dimensões políticas, estéticas, teóricas e metodológicas das pesquisas*. Cada linha de pesquisa destaca a partir dali um de seus professores para ministrar este componente curricular. Desde sua criação em 2004 o Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo colocava-se o desafio de realizar revisão da produção acadêmica sobre os respectivos temas de pesquisa para elaboração de dissertação e tese de seus membros, cujo movimento se dá de forma coletiva e tem frutificado em diferentes perspectivas até hoje. Acredito que é por isso que fui convidado pela nossa linha de pesquisa para assumir o desafio de trabalhar com os doutorandos ingressantes daquele ano pela primeira vez este novo componente da grade curricular do PPGE¹³ (PPGE/UFES: 2017a e 2017b). Quatro eram as doutorandas, que tinham sido aprovadas no processo seletivo do ano anterior, a ingressar em nosso grupo de pesquisa (Arlete Maria Pinheiro Schubert, Edineia

¹¹Consultar apêndice: TABELA 1 — PESQUISA EM REDE

¹²Texto em discussão: FOERSTE, E.; DE SOUZA, A. R. CUNHA, E. C. S.; MULLER, E. R.; REINHOLTZ, F. R. N. **A leitura e escrita colaborativa e compartilhada como instrumento dialógico e metodológico nas pesquisas em Educação**. Vitória-PPGE/UFES (2021).

¹³ Consultar: a) PPGE/UFES. **Grade curricular do doutorado de 2017**. Vitória: PPGE/UFES, 2017a; b) PPGE/UFES. **Seminário de Pesquisa III — Planejamento da oferta em 2017**. Vitória: PPGE/UFES, 2017b.

Koehler, Giovana Barbosa da Silva e Jandira Marquardt Dettmann¹⁴). Naquele início de ano, passaram a participar, de mesmo modo o grupo de pesquisa, os mestrandos: Adriano de Souza Ramos, Eduardo Carlos Souza Cunha e Eucinéia Regina Müller (logo percebi que compunham um quarteto muito atuante de trabalho acadêmico com a mestranda Fernanda Reinholtz)¹⁵. Ocorre que os debates feitos no Seminário de Pesquisa III eram compartilhados no grupo de pesquisa e impactaram de maneira especial estes mestrandos, bem como a todos os demais membros do nosso grupo. Deste movimento emergiram encaminhamentos fecundos de trabalho coletivo. Destaca-se a publicação do volume: “Culturas, parcerias e educação do campo”¹⁶, editado em formato de livro e lançado finalmente em 2020. Em 2019 nasce o Grupo de Trabalho Pesquisa em Rede, que fortalece diálogos coletivos com articulação interinstitucional. Exemplo disso ocorreu no dia 15 de janeiro de 2021 com a realização do I Círculo de Cultura Virtual do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo” (Depoimento do Prof. Dr. Erineu Foerste).

A pesquisa em rede optou por seguir alguns caminhos para delinear os estudos, tomando como referência e base epistemológica o materialismo histórico. Objetiva-se de forma concreta e histórica ver o mundo a partir da sua realidade e suas contradições, para transformá-la (FICHTNER *et al.*, 2020). Sendo assim, esse estudo se materializa na observação da realidade, no questionar a realidade posta e no refletir através de ações para transformação. Nesse sentido, a dialética está na práxis do materialismo histórico, que ocorre no confronto negativo com a realidade e nos resultados construídos.

Assim, para garantir a triangulação das pesquisas e a aproximação da análise crítica da realidade, optou-se por direcionar os trabalhos baseando-se nos preceitos da auto-organização de Pistrak (2018) e na Pedagogia do movimento de Caldart (2000), que proporciona com que os trabalhos estejam voltados para a dialética em movimento.

¹⁴ Consultar: a) Arlete Maria **PINHEIRO-SCHUBERT**, Fogueiras da Memória: lutas territoriais, culturas, identidades e educação indígenas (Projeto de pesquisa de doutorado). Vitória: PPGE/UFES, 2021; b) Edineia **KOEHLER**, Povo Tradicional Pomerano: Cultura, Educação, Memórias, Tradições e Narrativas em Espaços Sociais de Educação (Projeto de pesquisa de doutorado). Vitória: PPGE/UFES, 2021; c) Giovana **BARBOSA DA SILVA**, Pesquisas Acadêmico-científicas: Movimentos pela formação do corpo intelectual docente na Educação Infantil, (Projeto de pesquisa de doutorado). Vitória: PPGE/UFES, 2021. d) **MARQUARDT DETTMANN, J. Práxis docente pomerana: cultura, língua e etnicidade**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

¹⁵ Consultar: a) **SOUZA, A. R. A formação de professores do campo: o programa de aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba na bacia do Rio Doce**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. ; b) **REINHOLTZ, F. R. N. A reconfiguração dos sujeitos da EJA no campo: O caso da EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019; c) **MÜLLER, E. R. Classes multisseriadas em Domingos Martins: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019; d) **CUNHA, E.C.S. Por dentro de uma escola pública campesina em Tempos de Resistência: o caso da escola do Xúri**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

¹⁶ Consultar: **FOERSTE, E. (org.). Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020.

Todas as ações da pesquisa em rede não devem ser vistas como um manual de como fazer, mas também não devem ser desconsideradas. A proposta é uma “construção, reconstrução e transformação das ideias, criando e recriando uma prática de pesquisa coletiva para os grupos de pesquisas ou trabalhos nos âmbitos escolares” (BRANDÃO, C. R., 2013, p. 17). Assim, o que unifica a triangulação das pesquisas, além da base epistemológica, é a preocupação em realizar pesquisas para a transformação social.

As orientações iniciais seguiram para um planejamento coletivo e individual de cada pesquisa. Para Fichtner *et al.* (2020) uma abordagem focada na totalidade em processos investigativos qualitativos favorece rigor e garante confiabilidade e fidedignidade. Partindo disso, o professor orientador e pesquisadores colaboradores, sobretudo do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, realizaram diálogos coletivos a partir da problemática de pesquisa apresentada, ao mesmo tempo em que se fizeram registros levantamentos dos principais problemas que emergiram preliminarmente da realidade.

Uma avaliação feita a “várias mãos” (BRANDÃO, C. R., 2003) facilita destacar e dimensionar necessidades, vivências, experiências comunitárias, que contribuem para se elencar questões pertinentes ou lacunas e desafios do próprio grupo de pesquisa em sua trajetória de cerca de 10 anos de trabalho acadêmico coletivo (FOERSTE *et al.*, 2020a). Para tanto, foi decidido que imersões de campo constituem a base que imprime impulso a movimentos de problematizações investigativas, de forma cautelosa, para não reproduzir hierarquização entre ciência e as culturas dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Observação atenta e anotação mais detalhada, em um diário de bordo, sobre os sujeitos envolvidos no processo, trouxeram muitos benefícios para a produção de dados e seu tratamento. Além disso, visitas de campo foram realizadas, por exemplo, a partir de uma assembleia, questionamentos e interlocuções trazidos em fóruns, seminários ou em participação de eventos, momentos de fala em formações e organizações coletivas.

A participação dos pesquisadores nesses momentos iniciais promove a reflexão de questões colocadas pela prática, articuladas à discussão de pressupostos teóricos e metodológicos de diferentes áreas do conhecimento e suas disciplinas (Educação, Sociologia, História, Antropologia, Linguística etc.). As vozes dos sujeitos da pesquisa dialogam com o conhecimento valorizado pela universidade com problematização dialética. O desafio é superar pelo diálogo e práticas colaborativas dicotomias que invisibilizam as línguas e culturas dos sujeitos do campo (FOERSTE, 2012; FICHTNER *et al.*, 2020; FOERSTE *et al.*, 2020a).

Foerste complementa pontuando que “as atividades dessa natureza ajudam a redimensionar o olhar do pesquisador na sua relação com o objeto de estudo” (2012, p. 93).

As práticas de parceria (FOERSTE, 2005, 2012) lançam desafios e novas tarefas investigativas que contribuem para promover a construção coletiva de caminhos e processos de pesquisa. Nesse sentido, o exercício do diálogo interinstitucional e intercultural leva a problematizações que colocam em questionamento a hegemonia dos conhecimentos acadêmicos livrescos focados nas disciplinas científicas. Nesse movimento, há produção de arranjos de colaboração que prezam a não hierarquização de conhecimentos, quando se trata da ciência e das culturas e saberes orais dos Povos e Comunidades Tradicionais (FOERSTE; FICHTNER; NUNES; SOUZA NETO, 2018).

Partindo disso, a metodologia é um trabalho colaborativo feito a “várias mãos” (BRANDÃO, C.R., 2003), para aprofundamento crítico sobre os processos investigativos a serem empreendidos, com ênfase na transformação social e produção de condições dignas de vida para todos. Essa dinâmica coletiva de colaboração, que tantos benefícios traz para quem realiza pesquisas, pode ser entendida como uma prática de parceria. Como afirma Foerste, “a parceria consiste em prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades entre os diferentes grupos” (2012, p. 107).

Assim, os movimentos coletivos de construção do objeto de estudo e o olhar da pesquisadora resultaram na elaboração de uma metodologia de investigação em diálogo com as abordagens qualitativas em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BRANDÃO, C.R, 2003; BRANDÃO, Z., 2002; FICHTNER *et al.*, 2020). O estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e a pesquisa participante (BRANDÃO, C.R., 1987) trouxeram significativas contribuições para todo o trabalho investigativo realizado.

Essas escolhas de metodologias abriram caminhos para pensar e estruturar as pesquisas, pensando passo a passo a elaboração de metas para atingir objetivos definidos e avaliados de forma colaborativa. Muitos desafios foram postos para o GT, visto que realizar uma pesquisa é um processo complexo e minucioso, que exige do pesquisador muita disciplina e comprometimento. A atenção para realizar prática colaborativa de triangulação revelou a necessidade de vigilância e de canais permanentemente abertos de diálogos entre os sujeitos envolvidos no GT, no grupo de pesquisa, na LEdoC etc.

Como estamos em meio a uma pandemia, foi preciso atenção redobrada e um esforço especial para uma complexa tarefa de reinvenção dos tempos e modos de fazer universidade e

escola, uma vez que o “distanciamento” e o “isolamento” exigiram cuidados na adoção de estratégias para produção de dados confiáveis e fidedignos. No processo, surgiram muitos questionamentos: que instrumentos de pesquisa seriam mais adequados? Como garantir diálogo permanente com as fontes e com os sujeitos da investigação entre si? Que impactos os tempos da pandemia poderiam trazer na organização e tratamento do banco de dados? Nesse sentido, o Grupo de Trabalho “Pesquisa em Rede” e o Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” consolidaram-se como coletivos com os quais contávamos de maneira permanente por meio de recursos on-line (correio eletrônico, WhatsApp, telefone, videoconferência etc.).

A escrita das pesquisas foi afetada positivamente por este movimento. Houve momentos em que o trabalho avançou de forma significativa, sobretudo quando os textos eram compartilhados entre os pares. Do mesmo modo, a escrita de alguns capítulos ou parte deles beneficiou-se do trabalho a “várias mãos”. Exemplo disso se encontra nas duas dissertações e na tese em produção, precisamente, quando tratam da contextualização histórica do objeto de estudo e do levantamento e análise da produção acadêmica acumulada disponível. O trabalho se iniciou com a busca de publicações sobre o tema, a partir das palavras-chave ou termo descritor central *Licenciatura em Educação do Campo*. Assim, focamos na leitura dos anais de eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), também nas publicações da Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), com o recorte temporal entre 2008 a 2019, que se justifica pela criação da Licenciatura em Educação do Campo. A escolha dessas fontes contou com a colaboração e participação ativa do Grupo de Pesquisa. Após muita discussão sobre os critérios adotados para essa seleção, definiu-se por canais credenciados pelo meio acadêmico que trabalham em favor do fortalecimento da Educação do Campo como direito social dos camponeses e como política pública.

Este trabalho foi marcado por tensões e ao mesmo tempo por entusiasmo. Na medida em que nossas incursões teóricas e metodológicas se constituíam como práxis de investigação colaborativa, apresentavam-se condições concretas para realização de observações e testagem de instrumentos que favorecessem um maior conhecimento de aspectos da realidade. Dessa maneira, vivências e experiências de pesquisa concretizam alternativas de leitura e reflexão a partir de múltiplos olhares, indagando e levantando novas problematizações. O professor Erineu Foerste destaca bem esse momento do trabalho: “[...] um estudo mais aprofundado

evidentemente ajudará a compreender melhor sobre a prática do trabalho coletivo, solidário e colaborativo” (FOERSTE, 2012, p. 108).

Nos encontros presenciais entre as pesquisadoras no PPGE/UFES, foi possível compartilhar artigos, livros e discussões acerca do tema. Para facilitar o diálogo, foi proposta a utilização de ferramentas digitais, criando um grupo de WhatsApp (GT Pesquisa em Rede), a fim de agilizar a troca de informações, esclarecimento de dúvidas e tomada de decisões. Devido ao contexto da pandemia da COVID-19, foi necessária uma adaptação dos encontros para o modo totalmente virtual, que passaram a ocorrer via plataforma Google Meet.

Vale ressaltar que em decorrência da COVID-19, houve suspensão das atividades presenciais na UFES¹⁷, no primeiro semestre de 2020, estendendo as atividades acadêmicas remotas até final de maio de 2021. Apesar disso, o PPGE/UFES não paralisou, suas pesquisas continuaram, as orientações de dissertações e teses nas respectivas linhas de pesquisas foram mantidas. Os grupos de pesquisa realizaram reuniões de forma on-line. Exames de Qualificação e Defesas seguiram o cronograma planejado anteriormente. Contudo, houve obstáculos que impossibilitaram algumas etapas das pesquisas, sendo preciso encontrar caminhos alternativos para realizá-las.

Os Exames de Qualificação das pesquisas que compõem a triangulação do GT “Pesquisa em Rede” ocorreram na modalidade remota, respectivamente, na sequência: a) Alessandra Reinholz Velten, título “Licenciatura em Educação do campo na Universidade Federal do Espírito Santo: diálogos interculturais com os Povos e Comunidades Tradicionais”, em 15 de junho de 2020, banca examinadora composta pelas professoras Cláudia Maria Mendes Gontijo, Silvanete Pereira dos Santos e Janinha Gerke; b) Eliane de Deus Sobrinho, título “Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: um estudo de caso com os estudantes egressos”, em 10 de agosto de 2020, banca examinadora composta Silvanete Pereira dos Santos, Janinha Gerke e Claudete Beise Ulrich. Seguindo para o Exame de Qualificação I¹⁸

¹⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho universitário. **Resolução nº 04/2020**. Regulamenta a reorganização das atividades acadêmicas, administrativas e eventos no âmbito da Ufes a partir de 17/3/2020, como medida de prevenção ao COVID-19. Vitória: Conselho Universitário, 2020.

¹⁸ Com base no Currículo PPGE/CE/UFES (2017) —EMENTA DO MESTRADO: Qualificação do projeto de dissertação, com os critérios para a apresentação do projeto de pesquisa: constituição do campo problemático; revisão da literatura; discussão aprofundada do quadro teórico-metodológico; cronograma; formatação de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). EMENTA DO DOUTORADO: Qualificação do projeto de Tese, seguindo os critérios para a apresentação do projeto de pesquisa com constituição do campo problemático; revisão da literatura; discussão aprofundada do quadro teórico-metodológico; cronograma; formatação conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

da doutoranda Soraya Pompermayer, título “Leitura literária e Educação do Campo na Formação Inicial de professores”, em 06 de outubro de 2020, banca examinadora composta Silvanete Pereira dos Santos, a coorientadora professora Letícia Queiroz de Carvalho, coordenadora do Profletras do (IFES) — campi em Vitória/ES — e membro do grupo de pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do campo” e a Edivanda Mugarabi, professora aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo, consultora do “Enfants du Monde” e do “Institut pour le Développement de l'Éducation des Adultes” em Genebra.

Os diálogos com as respectivas Bancas Examinadoras fomentaram debates que afetam cada projeto em particular e o GT de modo especial. Assim, os trabalhos em colaboração dão continuidade com foco agora em novos e outros desafiadores diálogos, com reafirmação e/ou redefinição de metas e estabelecimento de caminhos a serem trilhados por cada um, pelo GT e pelo próprio Grupo de Pesquisa. Muito se discutiu sobre como realizar pesquisas em tempos de pandemia e ao mesmo tempo garantir qualidade acadêmica às produções. Sem perspectiva de vacinação orquestrada pelo governo federal e sem o retorno das aulas presenciais na LEdoC, avaliou-se, como necessário, buscar meios digitais para que as pesquisas não parassem no meio do caminho, sobretudo considerando os prazos exigidos pela CAPES.

A realização do “III Fórum de Educação”¹⁹ de 23 a 26 de novembro de 2020, promovido pelo PPGE/UFES, com o tema “Educação em Tempos de Pandemia”, trouxe alento para a continuidade das pesquisas. Articularam-se debates a partir da organização de um total de 10 Grupos de Trabalho, que objetivaram abarcar a complexidade do conjunto de projetos para produção de dissertações, teses e pós-doc em andamento nas diversas linhas de pesquisa no PPGE/UFES. Assim, o GT “Pesquisa em Rede” teve oportunidade singular de socialização coletiva de parte das investigações realizadas até aquele instante no Grupo de Trabalho 10: “Educação Básica e suas Modalidades: Educação Infantil; Educação para Jovens e Adultos;

UFES/CE/PPGE - PORTARIA NORMATIVA Nº 01, DE 11 DE ABRIL DE 2016 Estabelece diretrizes básicas para a realização de defesas de Dissertação ou Tese por meio de videoconferência ou outro suporte eletrônico a distância equivalente, nos cursos de pós-graduação stricto sensu no âmbito desta Universidade.

¹⁹ O Fórum de Educação compõe o currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), como atividade obrigatória. O evento teve o propósito de oportunizar aos estudantes, de Mestrado e Doutorado, apresentarem seus projetos de pesquisa para a comunidade interna e externa à Universidade. Envolve a participação de estudantes da Pós-Graduação, da Graduação (das diversas licenciaturas), bem como os profissionais de ensino das redes públicas e privadas que atuam na Educação Básica. Em 2020, em razão da situação de pandemia, decorrente da COVID-19, ocorreu no formato on-line entre os dias 23 e 27 de NOVEMBRO, tendo como temática principal “Educação em tempos de pandemia”. Consultar: <http://even3.com.br/forum2020>.

Educação no Campo; Etnoeducação e Educação Popular”. Tanto o Grupo de pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, como o GT “Pesquisa em Rede” avaliaram positivamente a exposição e recepção com debates das três pesquisas em andamento.

Em plena pandemia, o Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” participou de eventos on-line, publicou artigos e lançou livros. Uma das ações do grupo de pesquisa que merece destaque foi a criação do “Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação do Campo, da Cidade e Educação Social” (NEPECES) vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que tem por finalidade ampliar, aprofundar, estudar, pesquisar, problematizar e produzir visibilidade das culturas na sua articulação com a Educação do Campo e da Cidade, para fortalecimento da educação, saúde, culturas e diversidade (Minuta da Resolução, 2021, em prelo).

O caminho da pesquisa em rede retrata os desdobramentos de cada pesquisa, seguindo para a parte individual, delineando as ramificações e contemplando as especificidades. A pesquisa de mestrado “Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: Diálogo Interculturais com os Povos e Comunidades Tradicionais” passa a estudar os PCTs, realizando um Círculo de Cultura Virtual, grande desafio nesse tempo de pandemia devido à falta de condições tecnológicas para os sujeitos do campo. Já a pesquisa de mestrado “Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: Um Estudo de Caso com os Estudantes Egressos” vai ao encontro dos graduandos que finalizaram o curso e trabalham nas escolas de comunidades locais no município de Domingos Martins. As duas pesquisas de mestrado estão em fase de finalização, com previsão para defesa para o primeiro semestre de 2022.

Porém, os trabalhos teórico-metodológicos, promovidos pela “Pesquisa em Rede”, não terminam nessas dissertações. A pesquisa de doutorado “Leitura Literária e Educação do Campo na Formação Inicial de Professores” de Soraya Pompermayer faz parte do GT e tem previsão de conclusão em março de 2023.

Em suma, a “Pesquisa em Rede” vai se constituindo de forma gradativa e coletiva, com muitos olhares, várias vertentes e propostas que dão corpo a um trabalho coletivo de produção de saber e de conhecimento. É um reinventar os padrões acadêmicos da pesquisa, que coloca desafios a cada pesquisador de criar caminhos investigativos a partir da complexidade do objeto de estudo e diálogos dos sujeitos da pesquisa (BRANDÃO, C. R., 2003).

3.2 Pesquisa Participante

Uma das referências da pesquisa são os escritos de Carlos Rodrigues Brandão, no livro “Repensando a Pesquisa Participante”, em sua 3ª edição de 1987, que organiza uma coletânea de artigos com diversos autores, como: Marcela Gajardo, Guy Le Boterf, Vera Gianotten e Ton de Wit etc., os quais discutem as teorias e práticas da pesquisa participante, corroborando a forma expressiva para a construção do conceito de “pesquisa participante” e de suas etapas, alterações e análises.

Os autores Marcela Gajardo, Guy Le Boterf e Borges, entre outros, junto com Brandão, C.R. (1987, 2007), definem a pesquisa participante como um ato de educação popular, constituindo-se como prática de uma metodologia de pesquisa que coloca em questão a hierarquia entre o pesquisador e o povo, para favorecer a colaboração e o diálogo entre aqueles que pesquisam e os que são pesquisados. Essa definição se articula entre os sujeitos da pesquisa — Povos e Comunidades Tradicionais — e a pedagogia da Licenciatura em Educação do Campo, já que os dois têm como caminho a perspectiva da “realidade social”, fomentando o compromisso social, político e ideológico que cabe ao fazer pesquisa.

Gianotten e Wit (1987) definem que a pesquisa participante se situa entre as correntes das ciências sociais e rejeitam diretamente a neutralidade científica, assim, a pesquisa participante serve para democratizar os processos de investigação. Os autores reiteram que é um conjunto de procedimentos operacionais e de técnicas que podem ser implementados no interior de diferentes corpos teóricos e ideológicos, contudo, suas características específicas fazem dela uma ferramenta necessária para os grupos de pesquisa ou programas de pós-graduação que tenham interesse em investigar os setores populares para a produção de novos conhecimentos.

Uma definição para a pesquisa participante foi formulada em uma reunião internacional, em 1977, pelo Conselho Internacional de Educación de Adultos. Assim, definiu-se que a pesquisa participante é um enfoque de investigação social por meio do qual se busca a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade com o objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Esses participantes são oprimidos, marginalizados e explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social (GIANOTTEN; WIT, 1987).

Com uma metodologia dialógica, a pesquisa participante promove um aprendizado compartilhado, partindo da realidade cotidiana e concreta dos próprios participantes, trazendo

suas experiências, suas interpretações, suas visões e vozes, assim, produzindo verdades sobre sua própria realidade. Ela apresenta princípios de ação social que defendem e seguem uma aliança direta entre o pesquisador e os movimentos populares. Esses princípios se destacam no ponto de origem da pesquisa proposta pela realidade concreta dos sujeitos, pontuando as estruturas, as organizações e os diferentes momentos de vida, bem como a relação tradicional, sua cultura e seus saberes, com os quais o conhecimento científico e popular se articula criticamente em um novo conhecimento transformador (BRANDÃO, C. R.; BORGES, 2007).

Nos anos oitenta, a pesquisa participante surgiu metodologicamente e teoricamente, incorporada às experiências acumuladas na América-latina durante a década anterior. Desde então, vem se construindo metodologicamente de acordo com a conjuntura em que a sociedade tem passado, defendendo as relações horizontais e antiautoritárias e propondo a utilização de mecanismos democráticos na divisão do trabalho e na implementação de uma construção coletiva do conhecimento através de práticas grupais (GAJARDO, 1987).

Construir uma pesquisa participativa é desafiador, porque, quando o pesquisador está inserido no processo, a pesquisa pode abrir variações, possibilidades de mudanças, demandando um planejamento flexível, já que, para esta concepção de pesquisa, não existe um único modelo, pois se trata de uma adaptação em cada caso às condições particulares de cada contexto (LE BOTERF, 1987).

Assim sendo, esta pesquisa se iniciou com a observação participante na Turma Chico Mendes (CHS/UFES) a partir do segundo semestre de 2019, acompanhando as aulas, a auto-organização, a rotina, os debates, os diálogos e os desafios do curso. Nessa parte da pesquisa, foi possível viver junto, presenciar cada momento com um olhar atento aos detalhes de possíveis pistas sobre a prática intercultural. A proposta de observação se ampliaria por mais um semestre, contudo, passou por reorganização devido à pandemia da COVID-19, vivenciando momentos de observação pelas aulas remotas no Ensino Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte).

A pesquisa se estruturou em dois momentos articulados entre si: um de natureza sociológica e outro de natureza educativa. Os estudos sociológicos se deram a partir da observação participante e do diagnóstico de identificação dos sujeitos da pesquisa, utilizando Formulário (Google Form.) — ferramenta necessária devido à pandemia. Em que se caracterizou a identidade dos estudantes e conseguir identificar quais estudantes se reconhecem como Povos e Comunidades Tradicionais.

A descrição das identidades dos sujeitos que fazem parte do coletivo de estudantes da LEdoC na UFES é uma tarefa bem complexa, visto que é preciso compreender as nossas diferenças a partir de diversos grupos e encontrar particularidades convergentes. Por isso, houve necessidade de recorte temporal entre 2019 e 2021, utilizou de uma amostragem, pois não foi possível acessar todos os estudantes da LEdoC. Assim, baseando-se no conceito de representatividade, a pesquisa se beneficiou e se fortaleceu com dados de fontes documentais, como os relatórios do Caderno da Realidade e dados registrados a partir de observações participante, realizadas antes da crise de saúde mundial do novo coronavírus, além dos do círculo de cultura virtual, o que favoreceu uma triangulação das informações, com o propósito de garantir tratamento e sistematização dos dados a partir dos contextos de sua produção.

Os questionários - via formulário Google, foram encaminhados por meio de grupos de WhatsApp e e-mail dos colegiados da LEdoC/UFES dos *campi* de Goiabeiras e São Mateus para todos os estudantes do curso, no período de 10 de agosto até 10 de setembro de 2020. Obtendo o retorno de um total de 97 estudantes, dos quais 63 são provenientes do *campi* de Goiabeiras e 34 do *campi* de São Mateus. Nesta etapa, foram coletadas informações sobre o modo de vida, cultura, atuação política na comunidade e identificação étnico-racial. Para a leitura desses dados produzidos, Le Boterf destaca sobre a sensibilidade que o pesquisador precisa desenvolver, por isso, necessita utilizar instrumentos para além de anotações.

A partir do tratamento e análise dos dados coletados do primeiro questionário enviado aos estudantes dos *campi* de São Mateus e Goiabeiras, registrou que 93 (noventa e três) informantes fizeram a devolutiva. Desse quantitativo 43% dos estudantes entrevistados não se reconhecem em nenhuma das denominações étnicas solicitadas. Os outros 57% autodenominam-se pertencentes a um dos segmentos representados reconhecidos como Povo e Comunidade Tradicional. Dentre estes, 18 (dezoito) se identificam pertencentes aos povos e comunidades quilombolas; 08 (oito), aos povos e comunidades pomeranas; 06 (seis), aos povos e comunidades indígenas; 09 (nove), aos povos e comunidades de matrizes africanas; 01 (um), a comunidade de Ribeirinho e 01 (um) a Caiçaras.

Assim, o segundo questionário se destinou a este grupo específico de estudantes, ou seja, àqueles que se identificaram como Povos e Comunidades Tradicionais, com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre as respectivas comunidades, seus modos de produção e vivências comunitárias. Além disso, foram convidados para participar do Círculo de Cultura Virtual. Todavia, devido aos agravamentos da pandemia da Covid-19 e às dificuldades de

acesso às redes de dados de internet, apenas 06 (seis) estudantes responderam ao questionário. Dentre eles, 02 (dois) estudantes são quilombolas, 01 (um) estudante indígena, 03 (três) estudantes pomeranas.

Nesse sentido, a descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem. Para tanto, os pesquisadores devem adotar preferencialmente técnicas qualitativas de coleta de dados e uma atitude positiva de escuta e de empatia. Isso pode implicar conviver com a comunidade, partilhar seu cotidiano, “ouvir, em vez de tomar notas ou fazer registros; ver e observar, em vez de filmar; sentir, tocar em vez de estudar; ‘viver junto’ em vez de visitar” (LE BOTERF, 1987, p. 58).

No último momento da pesquisa de natureza educativa, foi proposto como metodologia o “círculo de cultura”. Os chamados círculos de cultura são baseados nos princípios freirianos em uma dimensão epistemológica, ou seja, no contexto de investigação voltado para ação e transformação em uma relação entre universidade e sujeitos com seus saberes e culturas.

Os desafios foram intensos para a realização do Círculo de Cultura devido à pandemia da Covid-19 que cada apresentava dados alarmantes, além da dificuldade de acesso a redes de internet, a maioria dos estudantes PCTs, colaboradores da pesquisa, que não conseguiram participar deste último momento. Para não deixar de realizar o Círculo de Cultura Virtual, foi necessária uma reorganização, em que se convidaram os membros do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo e os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, deixando aberto à participação de todos que tivessem interesse em colaborar com o momento.

Assim, o Círculo de Cultura Virtual ocorreu no dia 15 de janeiro de 2021, às 19h, em uma plataforma virtual do Google Meet, com a presença de 07 (sete) membros do Grupo de Pesquisa, incluindo o Prof. Erineu Foerste, líder do grupo e membro do Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e do Conselho Estadual para Promoção da Igualdade Racial (CEPIR/ES)²⁰; 14 (quatorze) estudantes da LEdoC — de diferentes períodos — e 20 (vinte) ouvintes. A organização se deu em quatro momentos: (i) apresentação da proposta do Círculo de Cultura Virtual com os objetivos e o tema gerador; (ii) explanação sobre as pesquisas, produções que estão sendo desenvolvidas pelo grupo de pesquisa; (iii) seguindo

²⁰ **DECRETO N° 1258-S, DE 15 DE JUNHO DE 2021.** Designa Membros do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Espírito Santo - CEPIR-ES, para o triênio 2021-2024.

para os relatos, experiências e a visão dos estudantes a partir do tema gerador; (iv) finalizando com perguntas e possíveis propostas.

A pesquisa participante é uma atividade na qual os sujeitos são fonte do principal saber e promove a construção dos saberes a partir do coletivo, em que todos aprendem uns com os outros. A pesquisa é propriamente vivida, pois os dados coletados podem delinear outras pesquisas, abrindo novas possibilidades, olhares, experiências e soluções. Em suma, a pesquisa tem um plano de trabalho aberto e flexível, na qual os objetivos vão sendo constantemente revistos, reformulados e repensados de forma coletiva.

3.3 Círculo de Cultura

O círculo de cultura é uma ferramenta metodológica dialógica para a pesquisa participante, pois abre espaço para transitar conhecimento entre diferentes sujeitos com diferentes saberes, proporcionando uma leitura do mundo como um ato político de prática-reflexão e ação, gerando a práxis.

O círculo de cultura não é uma metodologia pronta, ele pode ser reajustado de acordo com a necessidade e realidade dos envolvidos, adaptando-se ao âmbito presencial ou virtual. Nesse sentido, a priori a pesquisa foi formulada no âmbito presencial, mas devido à gravidade da pandemia vivida mundialmente, a pesquisa seguiu as características virtuais. O Círculo de Cultura Virtual é um grande desafio e uma ousadia para a pesquisadora e pesquisados, visto que pensar em estratégias de aprendizagem de forma virtual, utilizando as ferramentas do Google Meet, voltadas para sujeitos que vivem em situação de exclusão digital, pode ter sucesso ou não.

Dentre os estudantes da LEdoC/UFES, foram convidados para participar do círculo de cultura virtual 43 (quarenta e três) estudantes, os quais se identificam no contexto étnico como Povos e Comunidades Tradicionais, a partir da análise do primeiro questionário aplicado ao grupo total de 97 (noventa e sete) estudantes. Este espaço tem como objetivo proporcionar uma experiência de diálogo coletivo que possibilite momentos de produção de conhecimento, a fim de buscar vestígios ou rastros de um possível diálogo intercultural entre a universidade e os Povos e Comunidades Tradicionais.

O Círculo de Cultura assume o diálogo como um debate intencionado, indispensável em toda ação educativa, também fomenta um chamamento a favor da valorização da “palavra e da

escuta”, impulsionando a ação pelas palavras, que transformadas pela criticidade dialética e dialógica, tornam-se palavra-ação, atividade humana de significação e transformação do mundo (FREIRE, 1981).

A metodologia do Círculo de Cultura parte da necessidade de construir meios para solucionar os problemas dos diversos sujeitos que se encontram na posição social de oprimidos e privados de dialogar mutuamente, propondo uma prática pedagógica revolucionária, desvelando a construção do saber através da problematização, por mediação da ação dialógica de “situação presente, existencial e concreta” (FREIRE, 2018, p. 87) e por meio das contradições, produzindo uma problematização a partir da realidade construindo os temas geradores.

O diálogo produz uma forma de comunicação que potencializa os saberes que se entrecruzam no espaço de aprendizagem, a fim de problematizar situações do seu cotidiano para produzir o tema gerador, que “implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora” (FREIRE, 2018, p. 87), levantando demandas para compreender melhor a realidade dos estudantes dentro do território da universidade.

A pesquisa durante esta etapa, no dia 15 de janeiro de 2021, gerou uma reflexão sobre um possível diálogo entre LEdoC e os saberes dos PCTs, bem como sobre o levantamento de possíveis contribuições que a Licenciatura em Educação do Campo traz para a construção de novas práticas para a Universidade Federal do Espírito Santo, interligando a uma formação na práxis intercultural. Paulo Freire (2018) corrobora este momento de diálogo ao enunciar que:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, [...] por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]. É encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2018, p. 109-110).

Na análise do diálogo, o tema gerador abriu lacunas e novas perguntas para pensar e repensar a universidade como território dos PCTs, uma vez que esse método permite ao sujeito oprimido visualizar de uma forma crítica a realidade em que está inserido, ou seja, “da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando” (FREIRE, 2018, p. 102). Neste sentido, “toda investigação temática de caráter

conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 2018, p. 102), porque são momentos de um mesmo processo.

No caminhar da pesquisa, o círculo de cultura, a análise do diálogo entre os PCTs e o tema gerador, bem como a reflexão dos objetos, serão retratados no capítulo cinco. Para a próxima sessão do texto, faz-se necessário trazer alguns acontecimentos, organização e ações da universidade em aspectos macros e no lócus da LEdoC para com a pandemia da COVID-19.

3.4 A LEdoC durante a pandemia da Covid-19: um plano alternativo.

Estamos vivendo um momento de pandemia mundial da COVID-19. Por esse motivo, a Universidade Federal do Espírito Santo precisou se reorganizar para evitar proliferação do vírus e resguardar a saúde de todos os usuários e trabalhadores, assim desde o dia 17 de março de 2020, por meio da Resolução nº 4/2020, atualizada pela Resolução nº 7/2020, ambas do Conselho Universitário (PLANO DE CONTINGÊNCIA DA UFES EM TEMPOS DE COVID-19, 2020), seguindo orientações do governo para manter distanciamento social, evitando a proliferação da doença, sem data ou previsão de volta à normalidade.

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, emitiu a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe, no art. 1º, sobre a substituição “das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia”¹⁸, enfatizando, no § 2º do art. 1º, sobre a responsabilidade das instituições quanto à “definição das disciplinas que poderão ser substituídas”, à disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados e à realização de avaliações durante o período da autorização. (PLANO DE CONTINGÊNCIA DA UFES EM TEMPOS DE COVID-19, 2020, p. 26).

A Universidade Federal do Espírito Santo, neste momento, organizou-se para trabalhar de forma remota, preservando a saúde dos docentes, discentes e técnicos. Assim, a UFES não parou nenhum momento, mantendo o seu papel frente às pesquisas, contribuindo de forma expressiva com ações voltadas à sociedade.

[...] cabe à Ufes um papel fundamental, neste momento, no que se refere às ações de combate à pandemia [...] as universidades e os institutos federais passaram, com a suspensão das atividades presenciais, a se dedicar a diversas ações de combate ao novo coronavírus. São inúmeros projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos por professores e estudantes das instituições. Além de ações de solidariedade em prol da comunidade acadêmica e da sociedade civil (PLANO DE CONTINGÊNCIA DA UFES EM TEMPOS DE COVID-19, 2020, p. 26-29).

Diante dessa grave situação, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade Federal do Espírito Santo, baseado na resolução nº 30/2020, aprovou no dia 17

de agosto, em caráter excepcional, a substituição de disciplinas dos cursos presenciais, aprovadas pelos departamentos e colegiados de curso, para o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte). Também estabeleceu o período de realização do semestre especial, a partir do dia 9 de setembro a 15 de dezembro de 2020 (RESOLUÇÃO Nº 30/2020).

Quanto à Licenciatura em Educação do Campo, a mesma resolução, no art. 2, § 8, amplia a autonomia do curso, respeitando as especificidades e sua modalidade em Alternância:

§ 8º Os colegiados dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que adotam a Pedagogia da Alternância, escolherão formas de ensino-aprendizagem adequadas às metodologias previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e às especificidades do corpo discente, podendo, inclusive, estabelecer calendário próprio para as atividades (RESOLUÇÃO Nº 30/2020).

Além da autonomia que a UFES estabeleceu ao curso de Licenciatura em Educação do Campo para definir se adere ou não ao Earte, também desenvolveu dois projetos de inclusão digital: um de caráter emergencial e outro permanente. O projeto emergencial visa ao auxílio para compra de computadores e acesso à internet; já o permanente é um projeto de extensão Cidadania Digital que visa buscar doadores de equipamentos de informática que são restaurados e destinados aos estudantes (EARTE/UFES - Inclusão, 2021). Contudo, a política adotada não contemplou nem um (1%) por cento dos estudantes da LEdoC, a que se justifica pela distribuição de chips de operadoras que não funcionam nas regiões rurais.

Paulo Freire (2018) resgata um pouco sobre as formas de assistencialismo que podem funcionar como instrumentos de manipulação, um anestésico para distrair as massas populares quanto às causas verdadeiras de seus problemas. Nesse sentido, o auxílio digital não vai conseguir resolver o problema de todos os estudantes, mas vai fracassar em grupos dos que foram contemplados e aqueles que têm esperança de receber (FREIRE, 2018).

Assim, cabe uma análise crítica da nossa própria realidade, dadas as condições históricas especiais dos acontecimentos, a partir dos pactos entre os dominantes e os dominados, que aparentemente se dá em forma de diálogo entre eles, mas que na verdade não são diálogos, pois, quando se observa com profundidade seu objetivo, percebe-se o interesse da elite dominante, ou seja, os “pactos são meios que servem aos dominadores para realizar suas finalidades” (FREIRE, 2018, p. 198). O Earte não atende à Educação do Campo²¹, caracterizada por uma

²¹ Afirmar-se tendo como base: Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, Articulações, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo e Apoiadores/às - Direito à Educação em tempos de pandemia: Defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Carta-do-FONEC-Articula%C3%A7%C3%B5es-Comit%C3%AAs-e-F%C3%B3runs-estaduais-de-Ed-do-Campo-e-Apoiadores-ao-CNE.pdf>. Acesso: 21 dez. 2020.

invasão cultural, que desrespeita e penetra no contexto cultural dos estudantes da LEdoC, impondo a estes somente uma visão única de mundo, freando sua criatividade, inibindo sua expansão, como afirma Freire, “uma violência ao ser da cultura invadida” (2018, p. 205).

Para definir sobre a adesão do curso — ou não — ao Earte, foi convocada uma assembleia geral extraordinária, realizada no dia 27 de setembro de 2020, às 18 horas, via plataforma digital, na qual foi decidido que os estudantes da LEdoC/UFES do campi de Goiabeiras não iriam aderir ao ensino remoto, mantendo apenas o vínculo com disciplinas optativas. Contudo, a decisão foi para a instância do Colegiado do Curso, no qual houve um debate entre alguns estudantes e professores que se manifestaram positivamente à adesão do Earte, justificando-se pela necessidade de concluir os seus estudos, visto que faltava pouco para a formatura.

Paulo Freire (2018) retrata bem esse acontecimento da LEdoC, quando abarca a “velha teoria da ação opressora, em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder” (p. 190). Assim sendo, quando a decisão da assembleia não foi legitimada pelo colegiado, “Sem conseguir pronunciar a sua palavra, incapazes e neutros nas decisões, os estudantes seguem na teoria antidialógica da ação, ou seja, com a divisão dos oprimidos mais facilmente, se mantém a opressão” (FREIRE, 2018, p. 234), a LEdoC se enfraqueceu e não conseguiu mais frear a ação do ensino remoto. Mesmo ciente de que muitos estudantes não teriam condições de continuar o curso, a LEdoC/UFES foi uma das primeiras universidades federais do Brasil a aderir ao ensino remoto, disseminando processos de exclusão e ampliando a desigualdade social.

O encaminhamento dado pelo Colegiado do Curso possibilitou ouvir as demandas dos estudantes por turma. Assim, foram realizadas reuniões por turmas de forma remota, nas quais se definiram que as Turmas Campos de Girassóis/LING e Irmã Dorothy/CHS (8º períodos) iam aderir ao Earte e as turmas Paulo Freire, Regiane Pereira da Silva, Chico Mendes, Oziel Alves, Padre Humberto Pietrogrande e Anastácia (5º, 3º e 1º períodos – CHS e LING) fariam as disciplinas optativas, mantendo apenas o vínculo com a universidade, sem causar danos ou prejuízos aos colegas de turma, que, por sua vez, não conseguiriam acompanhar as aulas de forma remota.

A partir dessa decisão tomada por turmas, Paulo Freire (2018) adverte:

Dividir para manter o status quo se impõe, pois, como fundamento objetivo da teoria da ação dominadora, antidialógica. [...] ação divisória, encontramos nela uma certa conotação messiânica, através da qual os dominadores pretendem aparecer como salvadores dos homens a quem desumanizam [...] o messiânico contido na sua ação [...] o que eles querem é salvar-se a si mesmo. E salvar sua riqueza, seu poder, seu estilo de vida, com que esmagam aos demais (FREIRE, 2018, p. 196).

Durante o semestre especial — Earte — a Licenciatura em Educação do Campo se deparou com muitos desafios, como a desistência de muitos estudantes que se matricularam nas disciplinas optativas, contudo não conseguiram acompanhar as aulas devido à falta de recursos tecnológicos, falta de motivação, falta de internet adequada, falta de formação para uso das ferramentas digitais, adaptação ao horário das aulas e por ter assumido o cuidado/tarefas de outras pessoas no âmbito familiar.

Nesse semestre especial, dentre tantas mortes e sofrimentos para os brasileiros, registro a perda do professor Henrique José Alves Rodrigues, no dia 05 de dezembro de 2020, militante da Educação de Jovens e Adultos e professor de História do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFES no campi de Goiabeiras, vítima dos processos de racismo, pobreza e homofobia, a quem trago uma homenagem do estudante Mateus Fornaciari, da turma Irmã Dorothy/CHS, que representa o sentimento de toda a comunidade acadêmica da LEdoC:

Henrique não se foi, está vivo, está presente em todos os lugares em que passou. Continua vivo em cada abraço dado, em cada aula ministrada, em cada militância. Henrique continuará propagando sua ontologia poética, sucederá contagiando com seus afetos, continuará forte entre nós. Henrique, o mundo não te merecia e você foi tão grande que não coube nele. Onde estiver agora, saberá que combateu o bom combate e estará vivo em nossas memórias e em nossos corações (FORNACIARI, 2020).

Sem um cronograma nacional para a vacinação, a UFES caminha para a organização do semestre especial. Com isso, a LEdoC novamente realiza reuniões por turmas, definindo pelo término do período (2020/1), que já estava em andamento antes da pandemia, faltando o quantitativo de 30% de cada disciplina. Esses tratados, segundo Paulo Freire, são “implicações da invasão cultural, que não causa apenas impactos físicos visíveis, mas se camufla como se fosse um amigo que quer te ajudar, mas no fundo é uma forma de dominação” (2018, p. 205). Nesse sentido, essa decisão tem consequências para aqueles estudantes que não irão conseguir acompanhar, dentre elas destacam-se duas: recomeçar as disciplinas sem aproveitamento do que foi estudado e desperiodização.

Essas duas consequências desestruturam a auto-organização do curso, visto que os estudantes se fortalecem nos núcleos de base (NBs) e constroem de forma coletiva estratégias de ação dialógica, por outro lado, “[...] quanto mais geramos parcialidades de uma totalidade

maior, mais se intensifica a alienação; e quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos” (FREIRE, 2018, p. 191).

O término do semestre iniciado em janeiro 2020/1 apresentou muitos desafios, dentre eles a desistência²² – ou exclusão, de muitos estudantes. Dados apresentados no evento “Jornada Universitária da Reforma Agrária – UFES/2021”²³ mostraram que a partir do momento que a LEdoC decidiu aderir ao Earte houve um crescimento substancial na evasão dos estudantes, só na Turma Chico Mendes (3CHS) cerca de onze (11) estudantes não deram conta de continuar, mesmo ciente que o semestre representava apenas 30% e que a maioria das aulas ocorreram antes da pandemia.

Na tentativa de melhorar o semestre Earte 2021/1 algumas mudanças na estrutura de organização foram realizadas, uma das principais foi a redução de aulas síncronas, assim ficou proposto 25% da disciplina aulas síncronas e 75% do total da carga horária da disciplina atividades assíncronas.

Com um número reduzido de aulas síncronas, estudantes lendo e realizando seus trabalhos acadêmicos em telas de celular, tendo que buscar sinal de internet fora das suas casas com luz de lanterna, entrando e saindo das aulas síncronas pois a internet não tem gigas bits suficiente, ouvindo as aulas sem poder ligar a câmera porque se ligar acaba caindo da aula precariza e muito a formação dos estudantes do campo.

Para garantir a permanência dos estudantes da LEdoC no período pandêmico a universidade deveria ter garantido a “todos os estudantes do campo”: recursos tecnológicos como um tablet ou um notebook, formação para uso das tecnologias e internet de qualidade que

²² O uso da palavra **desistir** significa abrir mão voluntariamente, no qual não foi o caso dos estudantes. Infelizmente precisaram renunciar algo que queriam continuar, mas não obtiveram recursos. Por isso o uso da palavra **exclusão** que significa o ato que priva ou exclui alguém de determinadas funções.

²³ I JURA DE ALEGRE, II DE MARUÍPE, IV DE SÃO MATEUS, VI DE GOIABEIRAS – (JURA 2021/UFES) é um evento de ocorrência regular em alguns campi universitários brasileiros, que tem por objetivo engajar estudantes, professores, pensadores, membros do movimento social dos trabalhadores sem-terra, inclusive o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e autoridades governamentais, para discutir e promover a Reforma Agrária no Brasil para solucionar um dos maiores problemas sociais no Brasil, que é a desigualdade no acesso às terras no país. A 1ª edição da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA) de Alegre, 2ª de Maruípe, 4ª de São Mateus, 6ª de Goiabeiras na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), aconteceu nos dias 10 a 12 de agosto de 2021 e foi realizada de forma remota. Organizado pela UFES e diversas outras instituições, o evento visa socializar, de forma articulada, processos de investigação e de práxis entre os diferentes grupos que atuam diretamente com ações que envolvem questão agrária, além disso objetiva-se pensar em como se pensa Reforma Agrária a partir da pedagogia freiriano. Comemoramos o centenário de Freire com o tema Paulo Freire: um educador do povo e sua pedagogia libertadora na luta pela reforma agrária popular.

funcione nas regiões rurais, dessa forma os estudantes teriam o mínimo de condições para continuar os seus estudos.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A UNIVERSIDADE: UMA CONSTRUÇÃO POPULAR COLETIVA EM MOVIMENTO

O diálogo sobre formação de professores da Educação do Campo se inicia a partir de um processo de libertação do povo oprimido (FREIRE, 2018) no enfrentamento a um projeto hegemônico de progresso e desenvolvimento do capitalismo, que gera desigualdade social, injustiça humana, fome e destruição da vida na terra. Essa luta perpassa pela ressignificação dos espaços educativos para a construção de outra hegemonia através do diálogo na diferença (FOERSTE, 2020b), e a universidade tem um papel social fundamental para a construção desta nova história.

Cansados da exclusão e desigualdade, a classe trabalhadora — indígenas, quilombolas, pomeranos, agricultores, sem-terra etc. — vem ao longo de décadas se organizando para construir o seu lugar no país. Assim, a “Educação do Campo emerge da resistência coletiva dos sujeitos camponeses ao projeto hegemônico de educação escolar, regulamentado pelo Estado burguês” (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2020, p. 40).

“A educação é um dos direitos negados aos trabalhadores ao longo da história brasileira” (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2020, p. 40). Por isso, esse projeto contra hegemônico revolucionário levanta discussões coletivas, ações reflexivas e politicamente voltadas para a construção de educação indígena, educação quilombola, educação dos povos das florestas e das águas, educação pomerana, educação para os movimentos sociais, seguindo uma abordagem da educação emancipatória libertadora (FREIRE, 2018) que garante a dignidade ao ser humano e a circulação livre no mundo do conhecimento (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2020).

A Educação do Campo volta-se para a formação humana articulada com aspectos econômicos, sociais e culturais, associados a um conjunto de práticas sociais que se pautam em uma reflexão a partir de uma história de luta e disputas por hegemonia. A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo desafia a hierarquia do conhecimento, apontando patamares teóricos e práticos que contribuem para a construção de um projeto cuja epistemologia coloca em questão a ciência para o reconhecimento e valorização de identidades, culturas e saberes, propondo uma concepção de educação que emana dos interesses daqueles que trabalham e vivem da terra (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2020).

A I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada em Goiás, em 1998, foi um marco histórico para as lutas dos movimentos camponeses pela Reforma Agrária, ampliando o diálogo por políticas públicas para demarcação de terras indígenas, regulamentação de territórios quilombolas e por uma educação diferenciada no campo (FOERSTE *et al.*, 2018). Neste mesmo evento, ocorreu o reconhecimento de Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs): indígenas, quilombolas, pomeranos, extrativistas, ribeirinhos etc., a oficialização da Comissão Nacional das Comunidades e Povos Tradicionais (CNPCT) a partir do decreto 6.040/2010 e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (FOERSTE *et al.*, 2018).

Dentre as conquistas, destaca-se a criação do “Pronera que é a expressão de uma parceria²⁴ estratégica, que tem como objetivo desencadear um amplo processo de promoção de educação em todos os níveis” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 111). Tendo a parceria como premissa para o desenvolvimento desse programa do governo federal, os seus principais parceiros são as “instituições de ensino superior, Superintendências Regionais do Incra, movimentos sociais rurais, prefeituras, governos estaduais e secretarias municipais e estaduais de educação, agricultura, saúde e instituições afins” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 117). Amaral (2020) corrobora a definição do programa:

O Pronera é um programa do governo federal que foi criado em 1998, com o objetivo de fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as dimensões [...]. Seu surgimento se deu devido à organização e luta dos movimentos sociais e sindicais do campo reivindicando a garantia da alfabetização, escolarização fundamental dos assentados de Reforma Agrária, bem como a formação profissional de nível médio e superior (AMARAL, 2020, p. 45).

O Pronera implementou o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, nomeado como Pedagogia da Terra, curso de Licenciatura em Educação para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental em parceria com os movimentos sociais, em uma dimensão de uma pedagogia social, tendo como “significado a possibilidade de pensar em uma lógica diferente, seja da Terra ou do Campo, sobre os sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seus modos de vida” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 17).

²⁴ Baseado em FOERSTE (2005), o conceito de “parceria” é usado como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades entre a universidade, escola, secretarias de educação, movimentos sociais, movimentos eclesiais etc. promovendo um trabalho articulado para garantir os direitos dos educadores nas lutas por maior reconhecimento e valorização social de suas atividades profissionais (p. 02). Consultar: FOERSTE, E. Parcerias na Formação de Professores, **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), 2005.

O curso de Pedagogia da Terra associou o seu nome ao substantivo “terra”, pois indicava o tipo de materialidade e de movimento histórico que está na base da formação dos sujeitos que constroem suas histórias de vida pelo trabalho na terra, na luta pela terra e na resistência em permanecer nela. A ligação com a terra proporciona uma união entre os sujeitos do campo, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pomeranos, assentados, Sem-Terra, Povos e Comunidades Tradicionais e todos os que se identificam e marcam suas raízes, pois lutam de forma coletiva em defesa desse espaço de produção de vida e justiça social. A autora Mônica Molina (2009, p. 189) resume bem o significado entre terra e Educação do Campo: “A Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”.

A partir do momento em que os sujeitos do campo se adentram a universidade e ela recebe esses sujeitos, em que possibilita a produção de um novo olhar para o cumprimento da função educativa, pois os movimentos sociais ensinam a universidade novas formas de pensar e fazer o mundo, produzindo conhecimento de forma coletiva e legitimando os saberes populares, através da investigação, dos sujeitos, das práticas, a partir da sua realidade vivida, ampliando para a totalidade humana (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009). Antunes Rocha e Martins (2009) fazem uma análise para além dos muros da universidade e retratam a essência do que é educação para os sujeitos do campo:

Culturalmente, significa aprender com a Terra, aprender com o Campo os modos genuínos de olhar para a vida do homem, em sintonia com a vida na natureza. Sociologicamente e politicamente, significa conhecer e dialogar com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursivamente, significa reconhecer o poder que têm os gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 19).

Essa luta permanente dos movimentos sociais seguiu em pauta na II Conferência Nacional de Educação do Campo, em Luziânia/GO, em 2004, tendo como palavra de ordem o significativo lema: “Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado”. Nesse encontro, Molina e Sá (2012) destacam a criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo):

[...] no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466).

A partir de 2004, novos caminhos foram trilhados entre os sujeitos do campo e a universidade. Esse processo de criação e implantação ainda passa por um percurso de

experiências e desafios, em um movimento de construção e desconstrução, entre ações de formação continuada e de metodologia que permitem uma dialética entre a educação e a experiência, enriquecendo a democracia e promovendo uma horizontalidade entre o científico e os saberes populares, escrevendo, assim, a história de luta da Educação do Campo nas universidades públicas brasileiras.

4.1 As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: uma conquista dos Movimentos Sociais

Dessa história nós somos os sujeitos, lutamos pela vida pelo que é de direito. As nossas marcas se espalham pelo chão. A nossa escola ela vem do coração.

(Gilvan dos Santos)

É fundamental iniciar a história das LEdoCs afirmando a sua origem a partir das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, engajados nos movimentos sociais em busca de seus direitos pela terra, que não perpassa a uma cronologia dos fatos, mas destaca pontos que marcam parte da nossa história, como se fosse um mourão enfincado na terra para demarcar um espaço que sempre foi de direito do povo do campo.

A epígrafe cantada pelos sujeitos do campo nos corredores das universidades brasileiras legitima nossas marcas, espalha nossas histórias e fortalece uma conquista de território a partir de muita luta, mostrando uma possibilidade de fazer educação de uma forma diferente, por meio de práticas educativas críticas e emancipatórias, com uma compreensão ampla da totalidade de formação do ser humano (MOLINA; MARTINS, 2019).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo se insere em uma proposta inovadora entre a escola e a sociedade, centrado no direito à cidadania, ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico e à formação para o trabalho como princípio educativo. Protagonista de novas pesquisas, caracterizada como um dos maiores desafios da educação brasileira, marcada por conflitos históricos entre o povo oprimido e a burguesia, a LEdoC, isto é, “a formação de docentes do campo” (TAFFAREL, 2019, p. 9), vai escrevendo sua própria história em um fazer coletivo, com muitos olhares, escutas e lutas.

A licenciatura em Educação do Campo assume sua centralidade na posse e uso da terra junto ao protagonismo dos movimentos sociais, construindo um projeto de educação comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham, em um sentido amplo de luta, mudança e de teorias-práticas capazes de contribuir para a transformação social, com o compromisso acadêmico e político de construção de uma sociedade mais justa, fraterna e sustentável.

A experiência da Pedagogia da Terra forneceu base para projetos pilotos que tiveram sua fase de experiência em quatro instituições públicas de ensino superior: “Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) a partir de 2008” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 467). Cabe, portanto, registrar e socializar um pouco dessas experiências, vivências e desafios das primeiras Licenciaturas em Educação do Campo, que foram um começo de “roçado” para as primeiras plantações, registradas em uma coletânea nomeada Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-pilotos, organizada por Mônica Molina e Laís Mourão Sá.

A primeira experiência descrita pelas autoras Maria Isabel Antunes-Rocha, Luciane de Souza Diniz e Ariane Martins Oliveira retrata um pouco sobre a segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo, nomeada como “Dom Mauro” da Universidade Federal de Minas Gerais. As autoras pontuam a importância da LEdoC para corrigir a história de desigualdade do cenário do campo, reforçando a pluralidade de sujeitos e a consolidação da organização por área de conhecimento, mas ressaltam o desafio de superar o formato estruturado em torno das disciplinas. Além disso, indicam que a formação por Alternância em Tempos Escola e em Tempos Comunidade contribui para construir um diálogo entre a escola e as práticas de trabalho, cultura, religião e lazer, estruturando possibilidades em termos materiais de aprendizagem, consolidadas nos projetos de extensão e pesquisa (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011).

Elas destacam ainda, como fortalecimento da democratização do curso, a

organicidade dos estudantes que assumem um espaço no cotidiano da gestão, implementando grupos de trabalho, como: representantes de turma, assembleias de turma, reunião por área de conhecimento e os grupos por organização social, os quais se consolidam nas tomadas de decisões (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Aliás, também deixam explícito o desafio da gestão em parceria com os movimentos sociais, elencando o espaço/tempo dos processos de organização.

Molina e Sá apresentam a segunda experiência de implantação da Licenciatura em Educação do Campo, desta vez na Universidade de Brasília (UnB), aprovada em 2007. As autoras relatam a organização da licenciatura abordando uma concepção de projeto político pedagógico, processo de institucionalização do curso, forma de ingresso, perfil dos estudantes, modos de produção do conhecimento e organização do trabalho pedagógico, finalizando com limites e perspectivas das novas estratégias formativas (MOLINA; SÁ, 2011).

O processo histórico de construção da LEdoC na UnB está vinculado à Faculdade UnB Planaltina (FUP) e se iniciou com uma parceria entre o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra)²⁵ e a universidade, permitindo uma troca de experiência, que colaborou para a organização do trabalho pedagógico e implantação do curso (MOLINA; SÁ, 2011).

A primeira turma ofertada, de acordo com a distribuição territorial do MEC, atenderia sete estados da região Sul, Sudeste e Centro-Oeste, no entanto, somente em 2008, com a implantação de novas licenciaturas, a UnB passou a receber estudantes da região Centro-Oeste. Essa implantação viabilizou traçar um perfil dos ingressos para o edital do vestibular, buscando meios de atender às especificidades social e cultural dos estudantes, visto que a sua maioria era vinculada ao trabalho no campo.

A proposta do MEC estimula parcerias com instituições de ensino, formando uma rede para troca de experiência, colaborações e acompanhamento dos estudantes em Tempo Comunidade, aumentando consideravelmente a amplitude territorial. Pode-se citar como parcerias externas: universidades, institutos, secretarias estaduais e municipais de educação dos locais de origem dos educandos; e internas: parcerias com professores voluntários do curso de pós-graduação em educação com seus alunos mestrandos e doutorandos, que atuavam no acompanhamento dos estudantes no Tempo Comunidade. Além disso, havia uma garantia para a sustentação do regime de alternância (hospedagem, alimentação, transporte e logística no Tempo Comunidade) e bolsas de estudos de diversas modalidades (MOLINA; SÁ, 2011).

²⁵ O Iterra é uma instituição de ensino vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, localizada em Veranópolis/Rio Grande do Sul, com larga tradição de oferta de cursos em alternância (MOLINA; SÁ, 2011, p. 36).

Um dos grandes desafios da LEdoC na UnB refere-se à organização do trabalho pedagógico contra hegemônico dentro da universidade, criando um projeto que articule as atividades formativas ao trabalho, à luta de classe, ao conhecimento, aos saberes populares, às culturas e à vida real dos sujeitos do campo inseridos na licenciatura, garantindo a articulação entre o movimento da realidade e do conhecimento teórico necessário (MOLINA; SÁ, 2011), tendo como perspectiva a classe trabalhadora.

Muitos desafios se apresentaram na construção do curso de Licenciatura na UnB, apesar disso, conquistas como “a garantia de um corpo docente próprio; a transformação de uma experiência piloto para um curso permanente; a experiência com o Tempo Comunidade, integrando o trabalho da universidade com a escola; os estágios (PIBID Diversidade)” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 60), ampliando o trabalho dos estudantes nas escolas com a disponibilização de bolsas para estagiário, foram significativas.

A terceira experiência é da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e se inicia com a construção do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2008, em um esforço coletivo junto com os movimentos sociais de luta, sindicatos de trabalhadores rurais, MEC, secretarias e outras universidades. O curso da LEC/UFBA possibilita uma

aproximação entre os movimentos sociais de luta e a universidade no enfrentamento de propiciar uma formação de professores que assegure as especificidades de um curso caracterizado pela diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e referenciada nas lutas sociais (TAFFAREL *et al.*, 2011, p. 69).

Os autores destacam vários problemas na implantação do curso, pontuam a necessidade de consolidação de uma educação emancipatória para os trabalhadores e trabalhadoras do campo e deixam elucidado a responsabilidade das universidades tanto em assumir as demandas do curso, que vão ao encontro da assistência estudantil (hospedagem, alimentação, bolsas, creche etc.) quanto em convencer reitores, conselhos, colegiados, prefeitos, secretários de educação de que o curso é gerenciado pela autogestão, além de normatizar e assumir a matriz financeira e orçamentária da universidade. Também acrescentam a “superação da política de editais para a política orçamentária e planejada no conjunto das despesas da universidade, e apontam o reconhecimento e consolidação do curso no âmbito da institucionalização/regulamentação” (TAFFAREL *et al.*, 2011, p. 79).

A última experiência apresentada é da Universidade Federal de Sergipe (UFS) relatada pelas autoras Sonia Meire Santos de Jesus e Jaqueline Gomes dos Santos. Em sua história, a

universidade tem um trabalho efetivo de parceria com os movimentos sociais, desde 1995, e traz uma particularidade importante, abriga dois cursos para professores do campo: Pedagogia da Terra e a LEdoC.

A LEdoC/UFS foi criada em 2008 para atender uma demanda de formação de professores do Nordeste, em especial do estado de Sergipe. O critério de seleção do curso se volta a garantir uma maior contribuição à comunidade. Assim sendo, o candidato ao curso teria que atuar em algum movimento social, sindicato, associação ou comunidade de grupos minoritários, como quilombolas, os assentados ou os ribeirinhos. Com essa proposta, a universidade estabelecia um vínculo sólido com a comunidade (AZEVEDO DE JESUS; SANTOS, 2011).

O curso apresenta alguns desafios: a falta de um quadro docente concursado, bolsas de estudos para estudantes, restaurante universitário acessível, residência universitária, bolsas de pesquisa e transporte. Dentre todos esses problemas, destaca-se o corpo docente formado por voluntários, o qual contraria a proposta da universidade e contribui para precarização e a descontinuidade do trabalho docente, das pesquisas e do projeto metodológico do próprio curso (AZEVEDO DE JESUS; SANTOS, 2011).

Das quatro experiências pilotos, a UFBA e a UFS atualmente não possuem turmas em andamento e encerraram as atividades (PAULA, 2020). As universidades que desenvolveram o projeto piloto propiciaram ao MEC uma materialidade dos problemas e desafios enfrentados, mas também concretizaram uma proposta para atender a uma demanda esquecida pelas políticas públicas de educação. O MEC lançou em 2008/2009 um edital público para todas as instituições que desejavam implantar e ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, porém, com projetos especiais de turmas únicas, sem garantia de continuidade e permanência.

A partir do edital, 30 (trinta) instituições universitárias ofertaram o curso abrangendo todas as regiões do país. Em 2012, com pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo, são conquistados 42 (quarenta e dois) cursos permanentes (MOLINA; SÁ, 2012), contudo, algumas universidades encontraram grandes desafios para a oferta do curso, pois não tinham experiência e não possuíam vínculos com os movimentos sociais e sindicais ligados à terra (LEAL; DIAS; CAMARGOS, 2019), todavia, o MEC viabilizou recursos a partir do edital Procampo nº 02 de 2012, no qual disponibilizou 600 (seiscentas) vagas para concurso público de docentes e 126 (cento e vinte e seis) vagas para técnicos administrativos (MOLINA; MARTINS, 2019), a fim de garantir a implantação do curso.

A partir das experiências pilotos, foram selecionadas 70 (setenta) instituições de ensino superior para ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Contudo, nesses quase 10 anos de LEdoCs, estudos do Observatório da Institucionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil da Universidade Federal de Goiás (UFCAT) apontam que algumas instituições ofertaram apenas turma única, outras não chegaram a ofertar o curso, algumas estão com o curso inativo e há 02 (duas) instituições que funcionam na modalidade de Educação a distância (PAULA, 2020).

Atualmente, são 44 (quarenta e quatro) cursos de Licenciatura em Educação do Campo²⁶ ofertados pelas instituições de Ensino Superior. Esses cursos abrangem as cinco regiões do país com uma distribuição equitativa, no nordeste 10 (dez) cursos nos estados, Sul 10 (dez), Sudeste 08 (oito), Centro-Oeste 05 (cinco) e Norte 11(onze), concentrados em 20 (vinte) estados, vinculados a 40 (quarenta) instituições de ensino superior — 38 (trinta e oito) universidades públicas federais e 2 (dois) institutos federais. De acordo com os editais, entre 2019 e 2020, no site do e-MEC, foram abertas 162 (cento e sessenta e duas) turmas por área de conhecimento, que correspondem, aproximadamente, a 6.480 estudantes (PAULA, 2020).

Os números de editais abertos não atendem às expectativas, visto que há uma defasagem entre a população rural e a quantidade de oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em todo o território brasileiro (PAULA, 2020). Cabe destacar que o fechamento das LEdoCs no Brasil é uma violência contra os direitos dos povos do campo, que precisa ser pesquisada e anunciada, principalmente pela evasão dos estudantes causada pela pandemia.

4.2 A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: uma obra a “várias mãos”

A Universidade Federal do Espírito Santo tem quatro campi: os campi de Goiabeiras e de Maruípe na capital da Grande Vitória, o campi de São Mateus (CEUNES) no norte e o campi de Alegre na região sul do estado. Dentre os campi da universidade, o curso de Licenciatura em Educação do Campo se concentra no campi de São Mateus que oferta duas habilitações (Ciências Humanas e Sociais, e Ciências da Natureza) e no campi de Goiabeiras que também oferece duas habilitações (Ciências Humana e Sociais, e Linguagem). A não adesão do curso

²⁶ Consultar apêndice: – TABELA 7 – Levantamento das LEdoCs no Brasil.

no campi de Alegre justifica-se por não apresentar um projeto para este curso, apesar de ser grande a demanda por formação de professores do campo na região, principalmente no território do Caparaó (VELTEN *et al.*, 2020).

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)/UFES, no campi de Goiabeiras, na capital Vitória, completou em 2020 seus seis anos de existência. Com muita luta e resistência, já realizou três colações de grau, nas quais formou seis turmas: duas de cada habilitação.

A sua gênese parte de um diálogo sobre a criação de um curso de graduação permanente para atender à demanda de formação de professores do campo para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em 2008, num momento de planejamento para a oferta da terceira turma de Pedagogia da Terra (formação de professores do campo para atuar nas séries iniciais) junto aos Movimentos Sociais, levanta-se uma provocação para a universidade pensar e conhecer melhor as realidades do meio rural de modo a contribuir com a formação de professores e ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, a exemplo do que já vinha sendo feito em universidades federais de outros estados da União.

O diálogo da universidade com os Movimentos Sociais provocou muitos debates e impasses, mas aos poucos estes sujeitos foram conquistando um espaço importante nos processos educativos. Assim, destaca-se a participação dos movimentos sociais na luta pela formação de professores do Campo no território da UFES, em um movimento de reivindicações que contribuíram para a construção de cursos de extensão, especialização e de graduação. Souza corrobora citando algumas conquistas dos sujeitos do Campo:

Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de 1ª a 4ª Séries, na modalidade Aberta e a Distância [...]. A Formação Continuada de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, projeto de extensão universitária [...] 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 [...]. Escola da Terra Capixaba [...]. Esses movimentos formativos, voltados às demandas do Campo, iniciados pelo Mepes e fortalecidos pelo MST, abraçados pela Ufes, são precursores da construção de uma Pedagogia na formação de professores do Campo (SOUZA, 2019, p. 109).

Em 2008, o MEC lançou um edital para as instituições públicas, além das que estavam sendo experiências-pilotos. Todavia, não garantia que as universidades inscritas seriam contempladas. Assim, a UFES encaminha a “proposta atendendo todos os pressupostos do edital, sendo aprovada e contemplada com o recurso financeiro, em contrapartida o PPC não foi finalizado a tempo, conseqüentemente não pôde ofertar o curso naquele ano” (DUARTE, 2019, p. 94).

Em 2010, com a instituição da Política Nacional de Educação do Campo, a partir do decreto nº 7.352, de 2010, exigiu-se a elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo para que as ações previstas fossem concretizadas. Assim, a SECADI/MEC solicitou posicionamento da UFES em relação à criação do curso, o que provocou uma ação da Universidade para os encaminhamentos necessários para a aprovação e criação do curso.

Em 2 de agosto de 2010, “foram designados(as) dez docentes da Ufes, por meio da Portaria nº 14, do Centro de Educação (CE)”, para compor o “Grupo de Trabalho (GT) de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo — Procampo”(DUARTE, 2019, p. 95) — que seria responsável pela elaboração do PPC em consonância com o Edital de Convocação nº 9/2009, da SECADI/MEC, com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e com a Resolução CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009, instrumentos legais que normatizam o Procampo .

Duarte (2019) corrobora apresentando os representantes dos movimentos sociais que participavam do GT:

[...] o MST, as ECRs, as EFAs, a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Centro de Formação Maria Olinda (Ceforma), o Centro Integrado de Desenvolvimento de Assentados e Pequenos Agricultores (CIDAP), o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Espírito Santo (Fetaes), a Associação de Pais dos Alunos da Raceffaes, a Comissão de Estudos Afro Brasileiros (Ceafro), representantes dos Sem Terrinha, do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces), de observatórios de Educação do Campo, entre outros, que uniram esforços na tentativa de dar vida a esta proposta de formação específica de docentes para a Educação do Campo (DUARTE, 2019, p. 95).

Entretanto, “alguns desses representantes se afastaram do processo, acontecendo de forma alternante, dificultando os trâmites e a construção pedagógica do curso” (DUARTE, 2019, p. 95). Para agilizar as etapas e responder às questões político-administrativas, criou-se uma comissão que funcionou de forma mais efetiva, e “neste momento até o final não houve a participação dos movimentos sociais” (DUARTE, 2019, p. 95).

Para compor o GT com os 10 (dez) docentes, foram selecionados sete professores do Centro de Educação (CE) e três do Centro de Ciências Humanas (CCHN). O grupo também contou com a parceria do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE). Inicialmente, o curso foi pensado para ser organizado em um “multicentro e multidepartamentos, com um coordenador do Centro de Educação e os professores poderiam vir de outros departamentos. Neste período, essa estrutura ajudou a definir as áreas de conhecimento do campi de Goiabeiras” (AMARAL; DUARTE, 2020, p. 226).

O PPC do curso passou por diversas instâncias da universidade e foi marcado por profundos diálogos, visto que a sua proposta demandava espaço físico, docentes, número de vagas e um currículo com especificidades, além de ser ofertado na modalidade de alternância, o que provocaria impactos financeiros para com a disponibilidade de hospedagem, alimentação e transporte. Toda essa demanda provocava um planejamento detalhado e um levantamento de situações e possibilidades que a universidade até então não havia pensado.

No primeiro semestre de 2011, a proposta inicial do projeto é finalizada, mas a oferta do curso se concretiza apenas em julho de 2014, devido à necessidade de alterações e de aprovação pelo MEC, concretizada mediante a PORTARIA Nº 72, de 21 de dezembro de 2012.

A Secretaria de Educação Superior - SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, torna público o Resultado Final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012).

O edital garantiu condições para a oferta do curso. Assim, em 2013, iniciaram-se os primeiros concursos para docentes e técnicos administrativos, com oferta de vagas para o campi de Goiabeiras, campi de São Mateus e campi de Alegre. Infelizmente o último campi não se concretizou, como confirma as narrativas do professor Erineu Foerste aos seus orientandos:

Ao mesmo tempo o MEC autorizou a abertura de concurso público para preenchimento de 30 vagas ao todo no ES: 15 professores em São Mateus, com a oferta da licenciatura em Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e mais 15 em Vitória, com a oferta da licenciatura nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Linguagens. Infelizmente, o campi da UFES em Alegre não apresentou projeto para este curso, mas sabemos que a demanda por formação de professores do campo na região é grande, sobretudo no território do Caparaó (VELTEN *et al.*, 2020).

Cabe à pesquisa trazer uma profundidade maior sobre a historicidade da LEdoC — CEUNES/UFES — no campi de São Mateus, bem como aspectos particulares de sua criação e implantação. Todavia, devido à pandemia da COVID-19, não foi possível o adentrar da pesquisa neste campi, visto que necessitaria de visitas e entrevistas, assim sendo centralizando os estudos históricos no campi de Goiabeiras.

O “curso de Licenciatura de Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) efetiva sua criação em 27 de junho de 2013, aprovado também por unanimidade pelo Conselho Universitário (CUn)” (AMARAL; DUARTE, 2020, p. 230). O edital para o vestibular especial ofertou 240 (duzentas e quarenta) vagas, sendo 120 (cento e vinte) para o

campi de São Mateus — 60 (sessenta) vagas para Ciências Humanas e Sociais (CHS) e 60 (sessenta) vagas para Ciências da Natureza (CN) — e 120 (cento e vinte) para o campi de Goiabeiras — 60 (sessenta) vagas para Ciências Humanas e Sociais (CHS) e 60 (sessenta) vagas para Linguagens (LING). Ressaltamos que muitos estudantes foram “eliminados” do processo por não conseguirem a pontuação suficiente — mesmo com vagas sobrando, os candidatos não foram contemplados.

Assim, a aula inaugural no campi de Goiabeiras ocorreu em 11 de julho de 2014, com apenas 31 (trinta e um) estudantes da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo. Com um quantitativo pequeno para abrir duas turmas (CHS e LING), optou-se por integrar as turmas durante as disciplinas comuns e dividi-las nas disciplinas por área. Os estudantes nomearam a turma como Derli Casali²⁷, turma responsável por começar a escrever uma nova história dos povos do campo na universidade.

4.2.1 A Matriz Formativa e o Projeto Político Pedagógico do curso

Desconstruir o sistema de ensino tradicional baseado em uma educação hegemônica, mercadológica e burguesa, que serve ao capital, para construir uma educação contra hegemônica, humanizadora e popular, é um diálogo importante e necessário, que deve ser promovido pelas universidades de modo a buscar novas formas de produção de conhecimento que combinam os conhecimentos do sujeito.

A disputa pelo direito a uma organização curricular dentro da universidade que seja um processo de construção coletiva é uma pauta urgente que não pode ser ocultada (ARROYO, 2019). Então, pensar no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (PPC) é propor “outros currículos, outras teorias, outras organizações curriculares, plantando conhecimento por matrizes pedagógicas que os movimentos sociais põem em ação” (ARROYO, 2019, p. 81).

²⁷ *Derli*, educador, poeta, militante, elaborador, camponês, talvez o mais próximo seria de “semeador”, defensor aguerrido das sementes. Derli dedicou toda sua vida a semear, sejam as sementes crioulas na terra, sejam as sementes de ideias junto ao povo e as comunidades. Em sua passagem pela Terra, Derli Casali literalmente espalhou sementes de ideias por todos os cantos de nosso país (p.07). Coleção Plano Camponês. Derli Casali - Semeando Para Além do Tempo. Disponível em: https://mpabrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/04/COLE%C3%87%C3%83O_PLANO-CAMPON%C3%8AS_VOLUME-3_REVISADO.pdf Acesso: 01 nov. 2021.

O grande desafio do PPC de Licenciatura em Educação do Campo é formar professores e professoras protagonistas na construção de uma escola que ainda não existe. Mas como pode ser possível transformar uma escola ou construir uma nova escola? Paulo Freire (2011) aponta a gnosiologia da tarefa: “educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas, e as pessoas transformam o mundo” (p. 84). Dessa forma, somente por meio de alteração nos processos formativos dos educadores será possível efetivar transformações no cotidiano das escolas, possibilitando uma nova maneira de olhar e compreender a realidade e seus movimentos (CALDART, 2010).

E, para formar esses novos docentes, precisamos pensar em dois aspectos fundamentais: “a alteração da lógica de construção do plano de estudos que leve a desfragmentação curricular; e a reorganização do trabalho docente que visa superar a cultura do trabalho individual e isolado” (CALDART, 2010, p. 129). Esses aspectos devem estar interligados aos objetivos formativos macros da “matriz formadora da Educação do Campo que é a luta social da classe trabalhadora ancorada na sua fundamentação teórica a partir do materialismo histórico e dialético de compreensão da realidade e do modo de produção do conhecimento” (CALDART, 2010, p. 130).

A partir dessas premissas, a análise crítica produzida ao PPC da LEdoC/UFES se volta para pensar não apenas sua estrutura a partir da desconstrução do sistema de ensino tradicional como também a proposta empregada para o trabalho como princípio educativo, sabendo que a produção do conhecimento é um processo que vai muito além do que está prescrito no documento.

O primeiro PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi construído por um GT de docentes, movimentos sociais e outros centros da universidade para a aprovação e regulamentação do curso em 2014. Depois que o curso já estava em andamento, os docentes e os estudantes observaram que o PPC precisava passar por uma atualização para atender melhor aos anseios e à proposta do curso (Relatos de Egressos da Turma Derli Casali/2014).

A Portaria nº 14, de 02 de agosto de 2010²⁸, do Centro de Educação da UFES, compõe o GT de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em um conjunto com professores, enquanto a Portaria nº 19, de 26 de julho de 2013, designa os membros para compor a comissão e implementar o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Educação. Titulares: Cláudia Maria Mendes Gontijo, Andréa

²⁸ Consultar portarias nº 14 e nº 19 nos anexos.

Antolini Grijó, Jair Ronchi Filho, Dulcinea Benedito Pedrada, Reginaldo Célio Sobrinho, Edna Castro de Oliveira e Erineu Foerste; Suplentes: Rogério Drago, Karla Ribeiro de Assis Cezarino, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Edson Pantaleão Alves, Andressa Mafezoni Caetano, Alexsandro Rodrigues e Gerda Margit Schutz-Foerste.

Em um movimento coletivo de estudantes e professores, foram realizadas atualizações na estrutura organizativa do PPC, com mudanças significativas, tais como: divisão do curso por área de conhecimento (Linguagem e Ciências Humanas e Sociais); sistematização do objetivo geral; reformulação do formato de algumas disciplinas, ampliando a sua estrutura; e, como uma grande conquista, reorganização do início do semestre, que passou a ocorrer em janeiro em vez de julho. Essa mudança atendeu à realidade de muitos estudantes, contemplando as turmas que se iniciaram a partir de 2018.

Para o PPC do curso, o currículo da Educação do Campo é:

[...] uma construção cultural e, por isso, diferentes sentidos vão sendo criados para a constituição do campo, em determinados momentos histórico e social, em um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. E, é nesse espaço de conflitos e lutas que a construção deste documento normativo se faz, atravessado e marcado pela diferença de ideias, concepções, discursos, nesse sentido extrapola a educação escolar, centra-se na habilitação dos docentes, por área de conhecimento desencadeando mudanças na lógica de apropriação e produção de conhecimento, a fim de provocar uma ruptura com as visões fragmentadas do conhecimento e com a disciplinarização (UFES, 2019, p. 15).

Em uma análise mais estrutural do PPC do curso LEdoC/UFES, observa-se que quebra os paradigmas de uma visão fragmentada do conhecimento ao organizar a matriz curricular por área de conhecimento:

[...] adota uma matriz curricular organizado por componentes curriculares por área de conhecimento, a saber, Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) - Linguagens (Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Literatura) e toma como ponto de partida as orientações da Resolução CNE/CP nº 02 de julho de 2015 assegurando os seguintes princípios: a formação humana e a formação profissional como elementos indissociáveis; interdisciplinaridade; contextualização; democratização; pertinência e relevância social; ética e sensibilidade afetiva e estética (UFES, 2019, p. 15).

O PPC do curso está dividido por três núcleos estruturais: Núcleo de Estudos de Formação Geral e áreas Específicas/Interdisciplinares, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das áreas de atuação profissional e Núcleos de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular. Assim, [...] a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo está organizada da seguinte forma: 35 disciplinas obrigatórias, 2 disciplinas optativas, 7 disciplinas integradoras e 4 disciplinas de estágio” (UFES, 2019, p. 17), com “uma carga horária de 3.440 horas, sendo que o tempo mínimo de integralização do curso

é de 8 semestres (4 anos) e o tempo máximo é de doze semestres (6 anos)” (UFES, 2019, p. 16).

De acordo com o PPC, o objetivo geral do curso se volta para

[...] formar educadores e educadoras para atuação profissional docente multidisciplinar junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito dos anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio da Educação Básica, com sólida produção teórico-prática e com condições de promover uma educação como processo emancipatório e permanente, produzindo ações pedagógicas que colaborem para a garantia do direito à educação como propulsora do desenvolvimento integral dos sujeitos camponeses (UFES, 2019, p. 10).

A licenciatura projeta uma identidade do estudante egresso que será

[...] capaz de atuar promovendo o conhecimento de forma interdisciplinar; atuar na gestão ética de processos educativos escolares, contribuir na construção do projeto político-pedagógico e organização do trabalho nas escolas do campo [...] na gestão de processos educativos nas comunidades: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo [...] e para a implementação de iniciativas e/ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola; na realização de pesquisas que possam subsidiar o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas empreendidas nas escolas do campo; na atuação profissional docente que articula conhecimentos da área de formação às discussões sociais, ambientais e culturais da realidade brasileira e do contexto escolar (UFES, 2019, p. 14).

Toda a estrutura do curso, seus objetivos e sua matriz curricular são elementos para chegar até a projeção da identidade dos egressos, que são sementes a serem plantadas nas escolas que, em breve, se tornarão girassóis²⁹ de possibilidades para a transformação das comunidades.

Em uma análise metodológica e prática apontada pelos estudantes, o PPC tem limites, como: a ligação interdisciplinar entre as disciplinas; a falta de diálogo com parcerias importantes para a realização do tempo comunidade; a construção coletiva dos temas de estudo e o desenvolvimento do caderno da realidade; a interlocução entre a teoria e a prática; e a visibilidade dos estudantes nas instâncias da universidade.

²⁹ O girassol é o atual símbolo do movimento da Educação do Campo e foi escolhido porque o sol é o grande orientador do trabalho e cotidiano, como também dos saberes e conhecimentos do camponês em sua realidade no campo. Enraizada no solo fértil e vivaz, a flor do girassol representa a metáfora da colheita ou construindo saber no campo, como também a história dos povos do campo. Apresenta-nos o olhar e perfil da escola do campo, que “colhe a luz” na sua experiência no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e na valorização dos saberes que residem e se expressam do e no campo. Consultar: GONDIM, H.C.F. **Breve Histórico da Educação no e do Campo:** paradigmas e estereótipos. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1475778425_ARQUIVO_BREVEHISTORICO_DAEDUCACAODOCAMPOPAPARADIGMASEESTEREOTIPOS.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

O PPC demonstra consciência do seu inacabamento (FREIRE, 2011), prevendo constantes atualizações em uma perspectiva de permanente construção, visto que a apropriação dos conteúdos e das metodologias em uma práxis construída a partir da realidade vivida, pela história da vida e trabalho, se transforma, se renova e se modifica, ou seja, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo é uma construção cultural de resistência.

4.2.2 Docência Multidisciplinar por Área de Conhecimento

A formação por área de conhecimento é uma habilitação docente inédita na formação dos professores no Brasil e um grande desafio para a LEdoC, por isso, merece uma atenção especial. O docente formado por área de conhecimento é nomeado de “Docente Multidisciplinar”. Apesar de ainda não haver estudos concretos sobre o seu conceito, esta pesquisa apresenta características peculiares a essa formação, que, no fim, pode servir de ensaio para um conceito inicial.

A proposta do curso foi designada para “docência multidisciplinar na área do conhecimento” pela validação da certificação a ser fornecida. A palavra multidisciplinar gerou grande debate, visto que é entendida como retrocesso (por manter a disciplina como referência), mas, “resguarda o direito dos novos licenciados em Educação do Campo em assumir a docência mesmo que as escolas não tenham o seu currículo organizado por área” (CALDART, 2011, p. 108).

Caldart (2011) apresenta duas convicções fundamentais para o trabalho pedagógico na LEdoC a partir da formação docente multidisciplinar: a primeira, é de que a “docência por área de conhecimento não deve ser a centralidade do curso, mas uma ferramenta escolhida de acordo com a conjuntura histórica” (p.97); a segunda convicção é de que a “formação para docência por área de conhecimento deve estar pautada em um projeto de transformação da escola atual”.

Assim, a docência por área de conhecimento deve ancorar-se a um projeto de transformação da forma escolar atual, contribuindo para a alteração da lógica de constituição do plano de estudo para a desfragmentação curricular e reorganização do trabalho docente, superando a cultura do trabalho individual. Esses aspectos são pautas de luta política que correspondem à criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente para a oferta dos anos finais do ensino fundamental e oferta do ensino médio, de modo a garantir a

implementação das Diretrizes Operacionais para educação básica nas escolas do Campo (CALDART, 2011).

A criação da LEdoC por área de conhecimento corresponde a uma formação para diferentes campos de atuação, suprimindo as especificidades territoriais da Educação do Campo, a qual em sua gênese de formação de professor por área de conhecimento apresenta três dimensões: a escola, o campo e todo seu contexto social, político, econômico, cultural etc. e os sujeitos que vivem no e do campo (SANTOS, 2018). Deste modo, pode-se compreender a dimensão da formação por área de conhecimento voltada à superação da proposta da escola capitalista para a construção de uma escola voltada para os princípios do trabalho educativo (PISTRAK, 2018).

Caldart (2011) aponta alguns dos principais motivos para a LEdoC se estruturar por área do conhecimento, que se justificam em razão da conjuntura política imposta pelas condições materiais, visivelmente apresentadas no cotidiano das escolas do campo:

[...] um dos problemas alegados para garantir escolas de Educação Básica completa nas comunidades camponesas é a inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que nem sempre conseguem ter um número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil a lógica de cada professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária (CALDART, 2011, p. 106).

A autora pontua também os respaldos legais para tal escolha da formação por área do conhecimento e a dificuldade de aprovação caso o curso fosse por área específica, ressaltando também a desvinculação com a proposta da matriz pedagógica da Educação do Campo:

[...] se a referência fosse uma licenciatura disciplinar (especialmente do ponto de vista de legislação e diretrizes curriculares já consolidadas ainda que com muitas críticas) seria muito difícil conseguir aprovar as subversões necessárias na lógica do curso, em vista dos objetivos formativos mais amplos [...] o tratamento da especificidade do campo ou não seria aceito ou o seria da forma mais equivocada possível, considerando a diferenciação nos próprios conteúdos disciplinares (teríamos uma Geografia do campo ou uma Física do campo), algo que as concepções originárias da Educação do Campo sempre combateram com veemência (CALDART, 2011, p. 106).

Para tanto, cabe às Licenciaturas em Educação do Campo “construírem uma formação que ultrapasse o conhecimento teórico de um determinado campo do conhecimento e avance para alcançar uma formação mais ampla” (SANTOS, 2018, p. 114), de modo que o docente tenha condições de ter um olhar crítico sobre a realidade da comunidade e do mundo, a fim de promover a transformação social.

Mas qual é o lugar do docente multidisciplinar no projeto formativo da Educação do Campo? Caldart (2011) aponta quatro lugares:

(01) construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades, em que seu modo de vida seja a partir do processo de trabalho e produção camponesa garantindo um vínculo com a classe trabalhadora; (02) agregar sua identidade uma militância política, para organizar de forma teórica a compreensão sobre as contradições sociais do modo de vida de produção capitalista, ou seja, identificar e analisar o contraponto entre o projeto de agricultura (agronegócio e agricultura camponesa) e tomar posição para desenvolver seu trabalho educativo considerando a luta de classe; (03) assumir uma visão alargada de educação aos processos de formação do ser humano entre tempo e espaços diferentes que vão ao encontro de uma formação plena do ser humano para a transformação social, descentralizando a formação do educador da docência; (04) contribuir para a construção de estratégias pedagógicas para o exercício da práxis, ou seja, organizar parâmetros pedagógicos para pensar e repensar a escola atual, voltado para prática de fazer pesquisa como estratégia pedagógica (CALDART, 2011, p. 101-105).

Como um dos lugares importantes do docente multidisciplinar, de acordo com Caldart (2011), está a pesquisa que, em consonância com Freire, é inseparável do trabalho docente:

Toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se conhece e não se ensine porque se aprende (FREIRE, 2011, p. 192-193).

Assim sendo, na docência multidisciplinar não poderia ser diferente, pois visa à capacidade de compreender a totalidade dos processos sociais, alargando e ampliando a visão de mundo, promovendo práticas pedagógicas que sejam adequadas à compreensão de um trabalho interdisciplinar, caracterizado pela problematização dos conhecimentos (VELTEN, SOBRINHO, FOERSTE, 2019).

Nessa mesma linha, a interdisciplinaridade tem a função de articular as disciplinas, gerando a produção científica — a pesquisa —, vivenciada na práxis da pedagogia da alternância, isto é, no fazer pesquisa em tempo e espaços reais, não se limitando ao diálogo entre as disciplinas, mas buscando a integração completa dos conhecimentos científicos já produzidos com os conhecimentos populares.

A interdisciplinaridade aparece como possibilidade de superar a fragmentação das disciplinas e como mediação pedagógica (GERKE, 2018; 2019) de articulação para elaborar o Plano de Estudo. Deste modo, Freitas (2010) destaca que a “interdisciplinaridade poderá ser equacionada como forma de resistência com a assimilação crescente do materialismo histórico e dialético. O uso das categorias do materialismo dialético poderá estimular a interdisciplinaridade no desenvolvimento científico” (p. 165), ou seja, a interdisciplinaridade corrobora a docência multidisciplinar por área do conhecimento, no fazer da práxis, desenvolvendo a pesquisa voltada à transformação social.

Esse conceito de interdisciplinaridade se aproxima da perspectiva da LEdoC/UFES, visto que busca a superação da fragmentação ao olhar para a realidade em sua totalidade, indo além de uma proposta teórica. Assim, em sua metodologia, a interdisciplinaridade se articula a partir do Plano de Estudos — mediação pedagógica da alternância (GERKE, 2018; 2019) — que tem como ponto de partida o estudo, a investigação e a problematização da realidade (FREIRE, 2018), produzindo pesquisas sobre vivência, cultura e experiências concretas voltadas à práxis e à transformação social.

A identidade do egresso da LEdoC, além da docência multidisciplinar, inclui a gestão dos processos educativos e a atuação pedagógica nas comunidades (CALDART, 2011). Cada uma delas apresenta especificidades diversas que se integram, colaborando expressivamente para o desenvolvimento do projeto de uma nova escola.

A docência multidisciplinar em áreas do conhecimento “proporciona um rompimento com as estruturas fragmentadas tradicionais dos processos de produção do conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 469) e com a hierarquização das disciplinas. Já a gestão dos processos educativos possibilita a formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da educação, a construção de projeto político-pedagógico e a organização do trabalho escolar e pedagógico do campo nas escolas do campo. Por fim, a atuação pedagógica nas comunidades do campo permite uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e/ou grupos sociais de origem dos estudantes, para lideranças de equipes e para implementação de técnicas e organização de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável (CALDART, 2011).

Em suma, a docência multidisciplinar por área do conhecimento ao mesmo tempo em que tem muitos obstáculos a serem vencidos, também tem um papel revolucionário nas escolas do campo, colaborando para a construção de uma experiência inovadora que rompe com a hierarquização das disciplinas e contribui expressivamente para pesquisas voltadas à transformação das escolas, da universidade e da sociedade, o que, em síntese, para o exercício da docência multidisciplinar é necessário a formação de um professor militante. Tendo em vista que nem todas as pessoas que ingressam no curso, vem da militância em algum movimento social, mas o curso tem o papel de formar o educador militante.

Destaca-se que a LEdoC/UFES tem encontrado alguns obstáculos para que os docentes multidisciplinares sejam contemplados e aceitos pelos editais da Secretaria Estadual de

Educação (SEDU), um impasse gerado pela adesão das escolas do campo no censo escolar como “urbana”, mesmo estando localizadas em áreas rurais.

4.2.3 Pedagogia da Alternância e Licenciatura em Educação do Campo

Historicamente construída, organizada e consolidada no âmbito do ensino fundamental e médio. A pedagogia da alternância origina experiências desenvolvidas no Brasil nos seus 52 anos de existência – destaque a sua primeira experiência brasileira em 1969, na cidade de Anchieta, no estado do Espírito Santo. Tendo em sua organização princípios de mediação pedagógicos (GERKE, 2018; 2019) e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais.

Essa pedagogia vem sendo adotada na Educação Básica, na Educação Superior e na Pós-graduação, contemplando formação inicial e continuada de professores. Em 2008, o MEC sugeriu a alternância como referência para cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas, permitindo que universidades e institutos federais institucionalizem cursos de graduação fundados nos princípios da alternância.

O PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES trata a pedagogia da alternância como teoria-prática e metodologia para unir: “o trabalho e a educação; a realidade e a produção de conhecimento; protagonismo dos sujeitos na sua formação e a auto-organização; interdisciplinaridade, trabalho coletivo e a práxis” (UFES, 2019, p. 11). Esse encontro materializa a relação dialética, ultrapassando os muros da universidade e superando a produção de saberes e fazeres do docente do campo.

O curso da LEdoC/UFES tem uma carga horária de 3.440 horas, alternadas em 50% destinadas às aulas das disciplinas no Tempo Universidade (TU) — que ocorrem mensalmente durante 3 dias (quinta-feira, sexta-feira e sábado) — e 50% destinadas à realização de atividades de aprofundamento teórico e de práticas educativas e comunitárias durante o Tempo-Comunidade (TC) — que se dão nos demais dias. No início de cada semestre (janeiro e julho), o Tempo Universidade se amplia. Neste período, nomeado pelos estudantes como TUzão, eles permanecem na universidade durante 15 dias, um intensivo que possibilita as outras etapas terem um período mais reduzido. De acordo com Antunes-Rocha *et al.* (2019, p. 256):

Tempo Comunidade, por sua vez é constituído por ações educativas realizadas em espaços concretos ou virtuais, em que os educandos vivem com suas famílias e/ou desenvolvem o trabalho em interação com os bens da natureza por meio da agricultura, pesca, artesanato e do extrativismo, suas ações coletivas nos movimentos e organizações sociais; e suas práticas culturais de convivência: religiosas, esportivas, de lazer, dentre outras.

O Tempo Comunidade e o Tempo Universidade estão articulados em um processo dialético, o qual constitui ações educativas realizadas entre saberes da tradição do trabalho e da vida e os conhecimentos científicos, “desafio este que problematiza as dicotomias entre o popular/acadêmico; popular/científico; atraso/moderno” (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2019, p. 256). Assim, a pedagogia da alternância propõe à universidade repensar o método único para a construção do conhecimento, emergindo de uma metodologia de investigação e pesquisa que “ressignifica as teorias a partir da realidade dos sujeitos, rompendo com a estrutura convencional de educação” (SANTOS, 2019, p. 267).

Uma concepção que precisa ser reforçada é a de que a LEdoC/UFES foi criada em Regime de Alternância e não se deve ser confundida com a modalidade Educação a Distância (EaD), visto que as atividades do Tempo Comunidade não configuram em “atividade extraclasse”, mas a continuidade da comunidade/universidade fora da universidade/comunidade. A alternância pressupõe a dimensão interespacial – dentro e fora da instituição de ensino. Apesar de algumas Licenciaturas em Educação do Campo³⁰ serem organizadas de forma EAD, mas não estão vinculadas ao Procampo, por isso não aparecem no levantamento das LEdoCs.

Para suprir algumas incoerências, é importante destacar os marcos legais da pedagogia da alternância que estão no Parecer CE nº 1/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que reconhece a Educação do Campo como política pública e reafirma a pedagogia da alternância como possibilidade de organização dos processos formativos para os sujeitos do campo, além do Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 com as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

³⁰ LEdoCs implementadas na modalidade de Educação a Distância e de cursos criados por iniciativas de IES com recursos próprios e/ou pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) — MEDEIROS, E. C; MORENO, G.S; BATISTA, M. S. X. **Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046224676>. Acesso em: 28 dez. 2020.

Assim, a alternância é uma pedagogia³¹ que não só garante ao futuro docente o domínio das ciências que correspondem às disciplinas de cada habilitação, mas também compreende que os fenômenos da realidade precisam ser estudados em toda a sua complexidade e tem como mediação pedagógica (GERKE, 2018; 2019), utilizados na LEdoC, o Plano de Estudo, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade e Viagem ou Visita de Estudo (UFES, 2019).

O Plano de Estudo, elaborado no Tempo Universidade, é realizado semestralmente e proporciona a interação entre a universidade e a comunidade, problematizando a realidade a partir de um Tema Gerador que emerge da pauta dos movimentos sociais da realidade campesina. Também estimula os sujeitos à produção de conhecimento ao fazer pesquisa com princípio educativo, articulando o saber acadêmico aos saberes da experiência do trabalho e da cultura (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2019). Paulo Freire corrobora o conceito de tema gerador:

[...] tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem - mundo. Dessa forma, investigar o tema gerador é investigar [...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 2018, p. 115).

A pesquisa com a comunidade ocorre no Tempo Comunidade, um momento de escuta atenta e aprendizado, sobre a cultura, tradições, modos de vida, tipos de plantio etc., a partir da perspectiva das diferentes gerações sobre os mesmos espaços em tempos diferentes. Seguindo para a elaboração de uma síntese individual da pesquisa, o estudante sistematiza os conhecimentos em forma de texto e imagens/desenhos. Neste momento, a articulação interdisciplinar acontece de forma fervorosa, entre análise de dados, compreensão da realidade a partir da territorialização, compreensão histórica dos fatos, constituição e mudanças da sociedade e leitura crítica de mundo, em uma contextualização da realidade com a teoria.

Após esse trabalho, os estudantes voltam para a universidade para o TU. Na sala de aula, os Cadernos da Realidade, com as pesquisas de campo, circulam e são apreciados por todos os colegas. Em sequência, passa-se à Colocação em Comum, momento de colocar os dados de todas as comunidades, na qual ocorre um diálogo produtivo que aprofunda as particularidades, especificidades e problemas em comum de cada comunidade, e cada estudante expõe de forma crítica a realidade em que vive, levantando os pontos de aprofundamento.

Todas essas etapas anteriores constituem o Caderno da Realidade, que é o retrato da realidade vivenciada pelos estudantes e o acompanha durante toda a sua formação acadêmica,

³¹ Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 – Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Aguardando homologação.

contendo suas experiências, suas histórias de vida, suas produções de saberes, sua trajetória na construção da pesquisa — ação, reflexão, ação. O objetivo principal do Caderno da Realidade, no ensino superior, tem como propósito a mediação pedagógica (GERKE, 2018; 2019) de pesquisa para a construção do seu trabalho de conclusão de curso (TCC), nele deverá conter a pesquisa de campo, assim como o registro da pesquisa participante, a sistematização e os textos com os referenciais teóricos próprios para cada Tema Gerador abarcado nos pontos de aprofundamento.

A metodologia que é produzida no Caderno da Realidade consiste em um trabalho rigoroso de escrita e registro entre professores e estudantes em um constante construir e reconstruir para que a práxis aconteça de forma efetiva. Ainda não se chegou à utilização da pesquisa para a escrita dos TCCs, mas a LEdoC/UFES caminha para que o Caderno da Realidade evolua nos aspectos teóricos e metodológicos voltado para a pesquisa acadêmica. Assim, regime de alternância no ensino superior articula um diálogo entre a universidade e as comunidades, nos quais se realizam práticas educativas importantes na formação dos estudantes, além da inserção da universidade nas discussões e atividades culturais promovidas pelas comunidades.

Ressalta-se que a “pedagogia da alternância é uma possibilidade de acesso à universidade” (SANTOS, 2019, p. 279) e de permanência dos sujeitos do campo nela, por isso, precisa ser tratada com o devido preparo para atender suas particularidades e, constantemente, melhorar sua metodologia para a formação no ensino superior. Sendo necessárias, a este processo, as pesquisas sobre a pedagogia da alternância.

4.2.4 Auto-organização dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo

A auto-organização é parte integrante e fundamental para os estudantes da LEdoC, pois contribui para a formação da gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários. Apesar de o curso não prever a auto-organização no PPC, o calendário no Tempo Universidade (TU) disponibiliza horários para o desenvolvimento da auto-organização, garantindo que as reuniões e assembleias de estudantes sejam realizadas.

A auto-organização dos estudantes da LEdoC/UFES é construída pelos próprios estudantes, em um processo de ação-reflexão-ação, ou seja, na práxis, em um movimento

circular de autoformação com o objetivo de cultivar um coletivo orgânico e dialógico capaz de construir formas de atuar diante das demandas cotidianas surgidas no curso, promovendo uma ação de resistência para garantir a manutenção e permanência do curso na universidade. De acordo com Molina e Sá (2011, p. 378):

A intencionalidade dessas práticas deve desencadear processos que demandem a produção coletiva de trabalhos que sejam úteis e relevantes para os estudantes e comunidades e que propiciem o aprendizado dos mecanismos necessários à organização coletiva.

A participação dos estudantes na auto-organização produz aprendizado e cultivo de valores voltados à formação humana e emancipatória, formando docentes do campo mais engajados na transformação social. De acordo com Santos (2012):

[...] a formação na LEdoC pretende contribuir para que se compreenda que, atualmente, nas escolas do campo, é preciso um professor construtor cientificamente formado, um professor-lutador que saiba se autogerir e se auto-organizar no combate. Não um simples professor. Mas, um militante, um sujeito em luta, que também ensina na perspectiva da organização coletiva, contrapondo ao modo de ser professor na visão capitalista que ensina a partir de uma ótica individualista e de competição (SANTOS, 2012, p. 118).

Para conquistar uma formação de docente militante, a auto-organização dos estudantes se estrutura a partir dos Núcleos de Bases (NBs) que são identificados por nomes ou símbolos estruturados, como: Padre Humberto Pietrogrande, Anastácia, Chico Mendes, Oziel Alves, Paulo Freire, Regiane Pereira, Irmã Dorothy, Campos de Girassóis.

Formados a partir das turmas, que são a base da organicidade dos estudantes, segundo as pesquisadoras Dalva Mendes de França, Edna Castro de Oliveira e Maria Geovana Melim Ferreira (2019, p. 03), os NBs “tem a função de reunir as(os) estudantes para estudar, discutir e encaminhar questões relativas à melhoria do curso e representa uma forma importante de manter o diálogo que possibilita a participação e a tomada de decisão dos sujeitos da LEdoC”.

Os Núcleos de Base, portanto, são gêneses da coletividade da auto-organização e constituem uma metodologia organizativa que visa à participação ativa e orgânica dos estudantes nas decisões da turma em sentido coletivo. O trabalho se volta para a organização interna da turma e levantamento das demandas para a manutenção do curso. A auto-organização se configura em um espaço político e pedagógico, na perspectiva de contribuir com a construção de um projeto formativo, em uma prática que permite manter o diálogo, possíveis estranhamentos, e descortinar valores que outrora o atual sistema educacional tem desconsiderado em seus projetos educativos (DE FRANÇA; OLIVEIRA; FERREIRA, 2019).

Os NBs são peças-chave para a auto-organização, visto que, por meio deles, são lançados os interesses e necessidades dos estudantes para manutenção do curso. Esses grupos coletivos se ajudam mutuamente, tanto no que se refere aos conteúdos de formação acadêmica, quanto na formação política, podendo até se dizer que é uma engrenagem para a autogestão da auto-organização e autoacompanhamento dos estudantes, colaborando para a formação política, humana e emancipadora.

Associadas aos processos de auto-organização dos estudantes, às práticas educativas devem proporcionar, na maior medida do possível, o protagonismo dos educandos, para que se responsabiliza e executem as atividades planejadas, apreendendo também as mais eficazes ferramentas para proceder à avaliação dos processos realizados, no sentido da identificação dos acertos e da capacidade de projeção de melhorias em práticas futuras. Como parte dos aprendizados relacionados aos processos de auto-organização e protagonismo dos educandos, faz-se necessária a preparação para a participação na gestão dos processos educativos, sempre com o intuito de possibilitar aos educandos a internalização dessas práticas e a capacidade de planejá-las e organizá-las autonomamente, seja em outros processos educativos escolares ou processos educativos comunitários (MOLINA; SÁ, 2011, p. 379).

As reuniões de turma dos NBs são realizadas em horários previstos no calendário, garantindo a legitimidade da gestão democrática do curso. Acontecem a partir das demandas levantadas pelos estudantes sobre algum problema na funcionalidade ou na melhoria do curso, incluindo as relações interpessoais dos estudantes. Assim, elabora-se uma pauta prévia pelos coordenadores, que é compartilhada com os estudantes antes da reunião, deixando em aberto para inserção de novas proposições. A organização da reunião pode seguir alguns critérios: (a) levantamento do ponto de pauta; (b) três falas de debate com direito à réplica; (c) encaminhamentos de propostas; (d) votação para escolha do encaminhamento. Importante destacar que cabe à turma junto aos coordenadores construir as normas, etapas e critérios de condução da reunião.

Durante a reunião, o secretário(a) tem uma importante função que é a elaboração da ata, mas a responsabilidade pelo Caderno de Ata é de toda a turma. Nele se registra todo o histórico de tomadas de decisões da turma e sua estrutura segue os padrões comuns: cabeçalho, pontos de pauta, argumentos, encaminhamentos e dados da votação.

Assim, os NBs têm por função e tarefa dialogar sobre o funcionamento do curso, garantindo o cumprimento das decisões coletivas; atuar como responsável por seus membros no estudo, fortalecendo a consciência organizativa, e na disciplina, incluindo valores e relações humanas; incentivar a participação de seus integrantes em todas as atividades e coordenar atividades conforme a organização e cronograma de trabalho.

Depois da reunião dos NBs, com todos os encaminhamentos elaborados, os estudantes seguem para as reuniões por comissão, nas quais os representantes de comissão irão dialogar com os estudantes das outras turmas sobre as demandas, problemas e encaminhamentos levantados.

A auto-organização da LEdoC/UFES possui cinco comissões: Político-Pedagógica; Mística e Cultura; Ciranda; Formação e Comunicação; e Infraestrutura. Formadas por representantes de todas as turmas, as comissões refletem sobre todo o sistema educativo e atuam de forma expressiva para o desenvolvimento do curso. Na sua organização, elege-se um coordenador(a), um vice coordenador(a) e um secretário(a), seguindo também os critérios de gênero, os quais atuam na função por um período de (12) doze meses ou (02) dois semestres.

As reuniões são organizadas com pontos de pauta geral e específicos. As turmas se unem com um grupo de representantes elencados por cada NBs, assim, o coordenador(a) faz um levantamento dos encaminhamentos de cada turma, em um trabalho de escuta sensível, elencando as demandas a serem encaminhadas ao Conselho de Representantes de Estudantes (CRE) e as demandas que podem ser resolvidas pelas próprias turmas ou pela comissão. Se preciso, realiza-se uma votação para definição dos encaminhamentos ou se define em diálogo coletivo.

Cada comissão tem suas funções específicas, elaboradas em assembleia formativa e coordenadas pelos próprios estudantes, contudo, não são fixas, podem passar por alterações quando houver necessidade. Para que as funções sejam encaminhadas, cabe à cada comissão em um movimento democrático elaborar um plano de trabalho anual, garantindo o andamento das atividades.

A comissão Político-Pedagógica é uma ferramenta importante para garantir a interdisciplinaridade do curso, auxiliando nas ações que contribuem com a melhoria do processo didático-pedagógico e com a efetividade do processo de participação na gestão do curso.

A comissão de Mística e Cultura promove um momento de reflexão que aborda situações e condições vivenciadas pela classe trabalhadora do campo. Busca-se na memória das lutas sociais suas derrotas e conquistas e a compreensão das relações sociais. É um mergulho profundo nos sentimentos, vivências, experiências e nas trajetórias de vida dos(as) participantes. Por isso, é um fator importante para a luta social e para a vida cotidiana, pois

fortalece o espírito coletivo, a solidariedade, a alegria, a criatividade, o amor pela justiça e a capacidade de realização.

A comissão de Ciranda,³² junto com a coordenação do curso e os NBs, tem em suas ações um importante desafio de criar um espaço educativo e desenvolver ações de apoio às mães que precisam trazer seus filhos para estudar. A ciranda tem dois grandes desafios: criar condições humanas para que as mães possam continuar seus estudos em um espaço de resistência e reafirmação de luta pelo direito ao acesso das mães e pais à universidade pública e adequar os espaços de uma universidade às necessidades do ser criança. Importante destacar que a Ciranda busca, no trabalho com as crianças, organizar-se em espaços pedagógicos para garantir o equilíbrio entre atividades dirigidas, livres, individuais e coletivas.

A comissão de Infraestrutura do curso apresenta suas particularidades, tendo como componentes a participação ativa de membros do colegiado e um professor responsável. Ela é responsável por identificar e justificar a necessidade de acompanhamento para os serviços de hospedagem, transporte e alimentação. Apresenta, em sua estrutura organizativa, um coordenador geral, secretário(a), coordenadores de rotas (acompanham o transporte), coordenador de alimentação, além dos coordenadores por turma que organizam as listas de hospedagem e de alimentação.

A comissão de Formação e Comunicação é responsável pela organização e divulgação de eventos acadêmicos, além de coordenar o processo de formação da auto-organização dos estudantes que acontece paralelamente às assembleias, nomeado como assembleias formativas.

Depois dos NBs e das Comissões, o movimento chega ao Conselho de Representantes de Estudantes (CRE), formado por dois coordenadores, um secretário(a), representantes de turmas (NBs) e os coordenadores de comissão, no entanto, todos os estudantes são convidados a fazerem parte da reunião. O CRE tem a função de organizar as demandas que são encaminhadas para as assembleias, garantindo que todas as demandas sejam levantadas e debatidas em um espaço amplo e democrático.

A última etapa de um círculo da auto-organização é a Assembleia dos Estudantes, atualmente organizada de dois modos: assembleia formativa e assembleia participativa. A assembleia formativa é um movimento de construção e formação política de engajamento dos

³² Consultar: PLASTER, Ingridy; SCHNEIDER, Karine Bullerjahn; TONOLI, Luan Manoel. **Ciranda Infantil: Prática educativa para garantir a permanência dos graduandos, pais, mães da LEdoC/UFES.** (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC). Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. 2021.

próprios estudantes, já a assembleia participativa é um momento de votação para os encaminhamentos e decisões de como o curso vai se organizar.

A assembleia participativa eleva a voz dos estudantes, contudo, não é a palavra final na tomada de decisão, visto que a instância final da LEdoC/UFES é o colegiado, formado por apenas dois estudantes, minoria em relação ao quantitativo de professores e movimentos sociais. Essa organização quebra todo o processo democrático construído e desmotiva a participação dos estudantes na auto-organização.

É importante frisar que a auto-organização está em constante construção e já se inicia um processo de diálogo para a sua inserção no PPC do curso, em que se apresenta como proposta a participação dos professores em todo o processo da auto-organização.

Em nível nacional, os estudantes se organizam em um Comitê Estudantes das LEdoCs Nacionais, que reivindica seus direitos divididos em três esferas: acesso, permanência e continuidade. Para acesso, os estudantes lutam por editais próprios com uso de memorial, acessibilidade tecnológica para realização das inscrições, integração da universidade com os movimentos sociais e ampliação da metodologia do curso para outras áreas. Em relação à permanência, as reivindicações caminham para a garantia da organicidade dos estudantes no PPC dos cursos, contratação de professores com experiência e formação em Educação do Campo, professores itinerantes no Tempo Comunidade, auxílio estudantil, convênios com os municípios, construção de alojamento e material didático, garantia de que os cursos tenham a alternância e garantia da interdisciplinaridade voltada para a formação de professores pesquisadores. E quanto à continuidade, almejam o trabalho com os egressos, o reconhecimento nacional dos diplomas, o reconhecimento da docência multidisciplinar, a garantia de inclusão do curso nos concursos públicos e a formação continuada (especialização, mestrado e doutorado) em Educação do Campo.

Diante do exposto, é evidente que a auto-organização é capaz de garantir a participação efetiva de todos os estudantes na condução dos procedimentos em suas diversas dimensões, todavia, esse processo está baseado na iniciativa própria de cada estudante, no que condiz ao querer estar ativo no envolvimento para a construção da autogestão do curso, mas não há um interesse das massas na participação e apoio ativo no processo, apresentando uma coparticipação (PISTRAK, 2018). Assim, Duarte (2019, p. 210-211) elenca algumas fragilidades:

[...] baixa participação dos estudantes, associada à pouca consciência e postura política [...] falta de amadurecimento discente em relação ao aproveitamento dos espaços de gestão compartilhada [...] os estudantes têm origens diversas, não sendo sua maioria ligados aos movimentos sociais [...] ausência dos responsáveis por assumir os papéis de liderança.

Todos esses problemas pontuados se intensificam quando o desafio é uma formação que proporcione “o encontro do povo com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos” (FREIRE, 2018, p. 252), sem essa união “o povo continua esmagado e oprimido, não pode sozinho, constituir a sua ação libertadora” (FREIRE, 2018, p. 252). A auto-organização dos estudantes desconstrói padrões da escola burguesa e convencional ao passo que potencializa a emancipação dos sujeitos e a organização de base nas comunidades, colaborando para a construção de processos educativos voltados para a educação humanizadora.

5 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E INTERCULTURALIDADE

A pesquisa problematiza se a Licenciatura em Educação do Campo dialoga com as culturas e os saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais, realizando um levantamento de possíveis contribuições que a LEdoC proporciona para a construção de novas práticas educativas na formação inicial e continuada de professores na Universidade Federal do Espírito Santo.

Nesse movimento, os debates sobre interculturalidade contribuem de modo significativo para a construção de bases teóricas e metodológicas de análise. No qual utilização de três eixos: a) campo simbólico: cultura; b) campo material: terra e território; e c) campo político: luta de classe.

O significado de identidade que a pesquisa adota percorre as escritas de Paulo Freire (2011), na assunção da identidade cultural que não é perene e pode mudar ao longo do tempo, propondo uma singularidade individual e coletiva, que abarca processos de descoberta sobre si mesmo como sujeito histórico e retoma a consciência de classe a que se pertence.

O campo simbólico-cultural considera que cada sujeito tem suas próprias concepções de mundo, assim, o conceito de cultura se amplia e assume um sentido polissêmico e complexo. De acordo com Brandão, C.R., (2009, p. 718):

A cultura é e está, [...] nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios –nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos –de algum sentido.

Paulo Freire (2011) corrobora a desconstrução de que a cultura está ligada ao status social ou é pertencente apenas aos sujeitos que têm acesso ao conhecimento acadêmico.

Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transforma. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha [...] Cultura são os instrumentos que o povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 2011, p. 90).

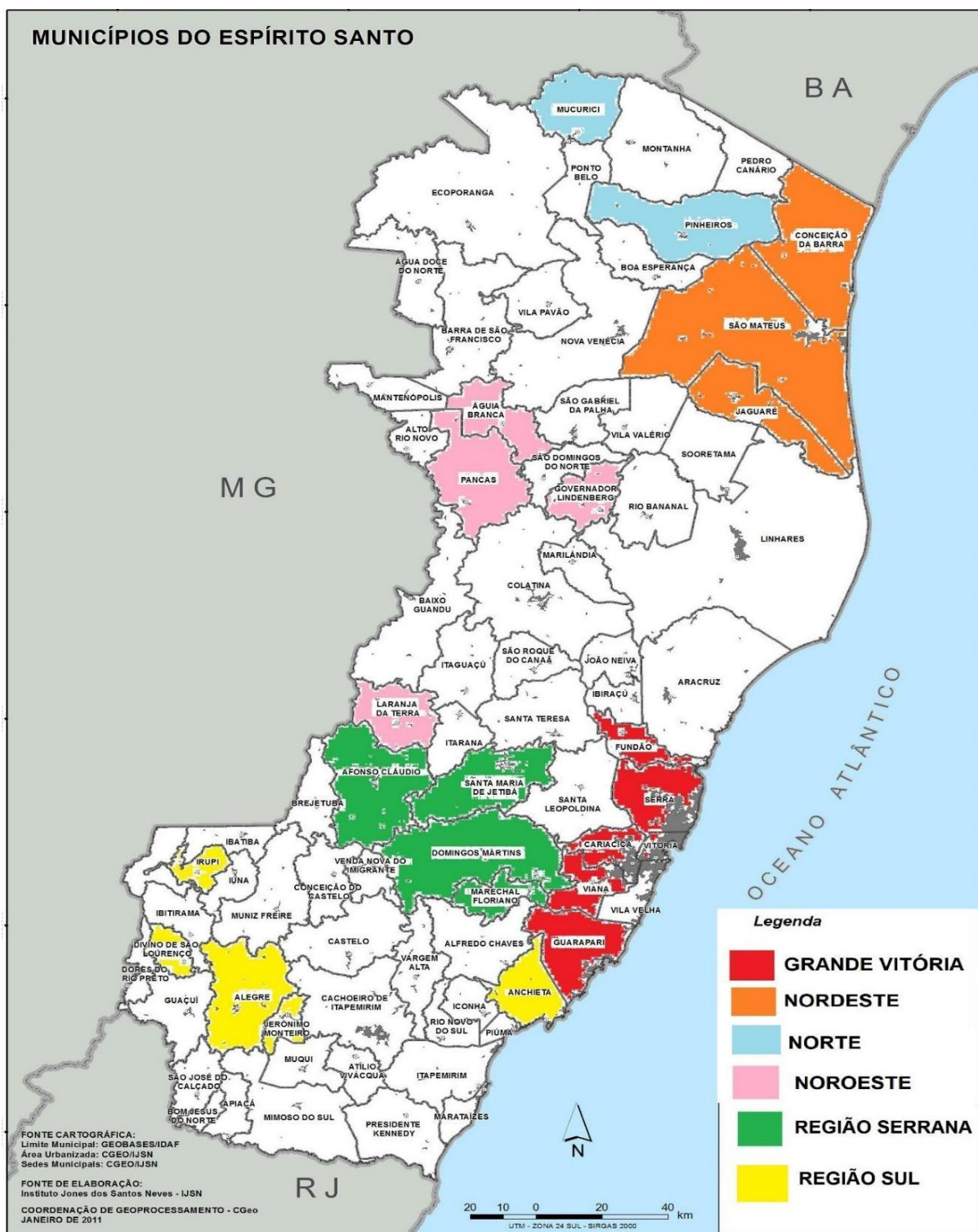
A cultura está nas relações que se produzem entre os sujeitos, no trabalho, na educação e na política, espaços em que todos somos produtores de ações que brotam da ação humana

sobre o mundo para a produção material e simbólica das pessoas. Na Licenciatura em Educação do Campo, os estudantes vivenciam momentos de muitas diferenças culturais, que decorrem da diversidade cultural produzida pelos Povos e Comunidades Tradicionais e os sujeitos camponeses de um modo geral.

Nesse sentido verificamos a predominância na região serrana de alemães, italianos e pomeranos, na região sul indígenas, holandeses, italianos e africanos. Já na região norte há também alemães, pomeranos e indígenas. Atualmente as pessoas de algumas comunidades se reconhecem como mestiças. Nas comunidades mineiras, sobretudo no Vale do Rio Doce, há predominância dos povos negros e indígenas (Caderno da Realidade – Turma Chico Mendes – 2019/1).

No campo material — Terra e Território — em uma configuração do momento realizado a pesquisa, abrangência da LEdoC abarca os seguintes municípios no ES: a) municípios da região sul: Irupi, Divino de São Lourenço, Alegre, Jerônimo Monteiro, Anchieta; b) municípios da região serrana: Marechal Floriano, Afonso Cláudio, Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá; c) municípios da região do noroeste: Laranja da Terra, Pancas, Governador Lindenberg, Águia Branca; d) municípios da região do norte: Mucurici e Pinheiro; e) municípios da região nordeste: Conceição da Barra, São Mateus, Jaguaré e na Grande Vitória: Fundão, Serra, Cariacica, Viana e Guarapari.

Figura 1 — MAPA PARCIAL DA LOCALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES DOS ESTUDANTES DA LEDOC POR MICRORREGIÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.



Fonte: Site ES em Mapas. (Adaptações da autora)

Assim sendo, constata-se que a LEdoC/UFES está presente em todas as microrregiões do Estado do Espírito Santo, formando professores do campo que “trabalham e vivem no

campo” (PPC, 2019), contemplando também alguns estados vizinhos como Bahia e Minas Gerais. Milton Santos (2006) corrobora a definição de territórios da Educação do Campo:

o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência... O território então [...] são símbolos de identidade e de cultura (SANTOS, M. 2006, p. 6).

Essas microrregiões ou espaços geográficos são territórios para os estudantes da LEdoC, pois estão marcados por culturas e sentimento de pertencimento. Traduzem histórias, vínculos afetivos, saberes, relações entre pares dialéticos, em um espaço de vida, de tempo, de produção e de existência (SANTOS, M. 2006), compartilhados detalhadamente em muitos momentos nas salas de aula da universidade, nos estudos e nas produções coletivas, registrados de forma teórico-prática no Caderno da Realidade.

Os territórios dos estudantes da LEdoC são as comunidades, as escolas, as culturas, as línguas, as tradições e as pessoas que as integram, um espaço de vida que se move a partir da solidariedade, parcerias, companheirismo, coletividade e cooperativismo. Esses territórios retratam desafios para construir condições educacionais apropriadas para o seu desenvolvimento, ou seja, a articulação entre os saberes científicos e a pluralidade de saberes dos sujeitos do campo.

Os estudantes exalam sentimentos ao descrever sobre o seu lugar, revelando seus patrimônios materiais e imateriais:

Outro aspecto investigado por nós refere-se aos patrimônios material e imaterial de nossas comunidades e, nessa perspectiva, identificamos uma riqueza de cachoeiras, igrejas, casas antigas, quitungos, montanhas, grutas, sinos, sede de associação, centro cultural, escolas, estações ferroviárias, pontilhões de ferro, casas de estoque, casarios entre outros. Já os imateriais reconhecemos capoeiras, comidas, jongo, pinturas Bauernmalerei (pintura campestres) festivais, folias de reis, cultura da laranja, Trino de São José Operário. Desta forma, destacamos ainda que em nossas comunidades existem importantes manifestações culturais que compõem o patrimônio imaterial, a saber: Danças Dos Facões, Dias De Reis, Jaraguá, Festa Das Colheitas, Domingo De Adento, Festa Do Assentamento, Penitenciais, Sommerfest, Cascambur, Bate Flecha, Boi Pintados E Festas Comunitária, Casamento Pomerano (Caderno da Realidade – Turma chico Mendes – 2019/1).

Com uma riqueza de detalhes, contam sobre seu modo de viver, como suas casas foram feitas, o material utilizado, citando: alvenaria (bloco ou tijolos), madeira ou “taúba”, palafita, pau a pique, tendas ou lona, também aproveitam palha, bambu e eucalipto. Outros relatam que moram em sítios, pequenos lotes ou em propriedades familiares, residindo em moradias próprias, por vezes alugadas ou cedidas.

A formação familiar dos estudantes apresenta uma igualdade entre os casados e solteiros. Dentre os casados, alguns moram com seus companheiros e filhos, outros moram apenas com seus companheiros. Os estudantes mais jovens, em sua maioria, moram com os pais, alguns já moram sozinhos. Em ambas as situações, os estudantes colaboram com as despesas financeiras da família, visto que a renda familiar é baixa, vivendo-se apenas com um salário e, no máximo, com dois salários-mínimos.

A relação com a terra é de respeito, pois dela provém o alimento e o sustento da família. São práticas ancestrais que remetem à agroecologia no processo de produção da existência, assim se desconstruem práticas derivadas do latifúndio e do agronegócio. Culturas e conhecimentos dos sujeitos camponeses movem os estudantes, produzem as suas identidades. Vivem no campo, são agricultores familiares, há pescadores, assentados e acampados do MST. Todos são trabalhadores e agricultores de subsistência, camponeses e professores do campo.

Nossas investigações registraram que há diferentes faixas etárias dos estudantes da LEdoC. Isso favorece arranjos nas interações entre eles e promove uma troca de saberes, experiências e aprendizados entre os pares, que deve ser valorizada e respeitada, propiciando uma representatividade de cultura, histórias e tradições.

Contudo, por diversas vezes, conforme discute Caldart (2006), o idoso passa despercebido nos corredores da universidade, reforçando estereótipos engendrados na sociedade, em que o idoso é visto como “inútil, doente, assexuado, feio, dependente e não produtivo” (p. 33). A presença dos idosos no curso de Licenciatura em Educação do Campo mostra que essa fase é tão importante quanto qualquer outra, porque traz uma troca de saberes e experiências, proporcionando um aprendizado a partir das nossas raízes. Os idosos na LEdoC/UFES deixam de ser apenas sujeitos de uma fase simbólica, passando a ter atitude e iniciativa constante de vida nova, que envolve os estudantes e professores em um movimento de construção de conhecimento individual e coletivo, resgatando os princípios e valores, que orientam a valorização e a construção da formação humana.

Para compreender um pouco mais sobre os estudantes da LEdoC, a análise parte para a construção social de identidade sexual e de gênero. Em um quantitativo expressivo de 67% (sessenta e sete por cento) dos que responderam ao questionário são do sexo feminino. Mulheres relatam grandes desafios para entrar na universidade, dentre os quais se destaca a dificuldade de sair de suas casas para ir até a universidade, devido à ausência de compreensão da

importância dessa proposta de estudo, ficando evidente em seus relatos que o trabalho da mulher ainda perpassa os afazeres domésticos e a criação dos filhos.

O trabalho exercido por mulheres nas comunidades, destacaram que de modo mais geral, as mulheres ficam responsáveis pelos trabalhos domésticos. O trabalho dos homens geralmente é na lavoura, na construção civil, pulverização, roçadeiras etc. Sobre o trabalho do homem e da mulher foi destacado que o homem tem mais liberdade para escolher o campo de atuação e que o traço mais divergente entre eles. (Caderno da Realidade - Colocações em Comum, Turma Chico Mendes, 2019/2).

As mulheres do curso contam em depoimentos que os companheiros demonstram ciúmes e os próprios pais não confiam na índole de suas filhas. Sofrem agressões verbais e simbólicas no âmbito familiar e de segmentos da própria comunidade. A mulher campesina tem direito de ir à universidade e estudar, todavia, observam-se práticas conservadoras, marcadamente patriarcais e machistas, que se opõem a isso. Se de um lado os estudantes da LEdoC, de um modo geral, encontram dificuldades para se enquadrar em todas as condições naturalizadas pelos ritos da vida no meio acadêmico, porque a universidade está pouco sensível à diversidade e não promove acolhida respeitosa e inclusão das culturas campesinas, as estudantes mulheres, além disso, sofrem pressões que emergem de compreensões estreitas e preconceituosas da sociedade, que não aceita a emancipação feminina em nosso tempo.

Os relatos apontam para o desejo de desistir do curso por todos os percalços e, parafraseando Carlos Drummond de Andrade no seu poema “No meio do caminho”, por todas as pedras encontradas no meio do caminho. Em contrapartida — e isso não constitui um paradoxo — há um entendimento de que a educação é o caminho para a emancipação de homens e mulheres, ou seja, para a transformação histórica da sua condição de oprimidos e opressores (FREIRE, 2018). É dessa motivação que as estudantes buscam forças para continuar os estudos, pois afirmam que é a única forma de sair dessa situação em que se encontram e conquistar a sua própria liberdade financeira, além do respeito na sociedade.

Toda vez que tenho que sair de casa para ir até a universidade, meu pai me agride verbalmente, dizendo que vou voltar barriguda, que estudar não é coisa de mulher, que mulher tem que ficar em casa, cuidar da casa e arrumar um marido para se casar (Relato de uma estudante durante a aula, 2019/1).

Para eu continuar estudando, não posso ficar na hospedagem, tenho que ir e voltar todos os TUs, mais de 40km, por ciúmes do meu cônjuge. Às vezes tenho vontade de desistir, mas preciso me libertar dessas algemas, não posso me render as vontades dele, quero muito a minha liberdade financeira para poder cuidar dos meus filhos sem depender do dinheiro dele (Relato de uma Estudante, 2019/1).

Vale ressaltar que a pesquisa abriu espaço de diálogo para promoção da igualdade étnico-racial e de gênero, uma vez que esses debates podem fomentar reflexões para problematização das relações entre os sujeitos na LEdoC. Mesmo assim, durante o processo da

pesquisa, pouco se discutiram questões identitárias no que tange à problemática dos gêneros, que ainda parece estar invisibilizada nesse curso emergente de formação de professores na universidade. A observação participante aponta para a necessidade de avançar nos estudos sobre o tema, para atingir uma transformação na estrutura social do meio camponês. As identidades dos sujeitos camponeses se fortalecem também em processos de formação formal, mas de maneira articulada às vivências com outros sujeitos e ambiente. Elas implicam reflexões para permanente problematização dos modos de vida e a sua relação com o mundo. Essa afirmação se materializa nas falas dos estudantes:

No que se refere à relação da comunidade com as diversidades de gêneros vimos que existem comunidades ainda muitas conservadoras, com famílias tradicionais. Mas, há também relatos de avanços na compreensão da diversidade, em especial produzidos por jovens e movimentos sociais. Este é também um desafio colocado à escola, pois muitos pais e docentes ainda resistem à discussão (Caderno da Realidade - Colocações em Comum, Turma Chico Mendes, 2019/1).

“Sujeitos de ação, reação, resistência e afirmação” (ARROYO, 2017, p. 139), os estudantes da LEdoC se autoafirmam em uma identidade étnico-racial, como: indígenas, quilombolas, pomeranos, ribeirinhos etc., colaborando para mudar o perfil histórico de aburguesamento, quebrando tabus na universidade. Como se observa em seus próprios relatos:

A maioria das pessoas de nossas comunidades identifica-se com suas origens étnicas e reconhecem aspectos ligados à sua história, contudo ainda há muito preconceito racial, cultural e linguístico, principalmente em relação aos grupos minoritários das comunidades, assentamentos e por serem moradores de lugares poucos conhecidos. Destaca-se a existência de trabalhos produzidos no sentido de combater tais práticas. Por outro lado, observou-se certa dificuldade em algumas pessoas de se autodeclararem negras. (Caderno da Realidade - Colocações em Comum, Turma Chico Mendes, 2019/1).

No campo político da luta, apontam para uma formação de militância com engajamento nos movimentos sociais, como: Movimento Sem-Terra (MST), Movimento Pequenos Agricultores (MPA), Movimento Feminista (MF), Colegiados Estudantis (CE), Movimento Ambientalista, Movimentos Quilombolas, Movimento Antirracista, Movimento Apoiadores Contra Covid-19, além da participação em sindicatos, pastorais, cooperativas, comitê intermunicipal, associações de moradores, grupo de estudos e grupo de agricultores agroecológicos.

Participo de movimentos sociais, porque acredito que somente no coletivo consigo fazer algo para a transformação da sociedade. E aprendo muito com os meus companheiros de outros movimentos, agregar experiências e levo para minha comunidade. É uma troca muito boa (Relato de uma estudante, 2019/1).

Nas comunidades, os estudantes são, entre outros: coordenadores partidários, coordenadores de pastoral, coordenadores de mulheres rurais, coordenadores de coletivos de juventude regional, coordenadores de assentamentos, coordenadores de associações e liderança

comunitária. Assim, os estudantes trazem uma bagagem de formação política para dentro do curso, contribuindo de forma significativa para a autogestão da LEdoC.

Diante do exposto, a diversidade de experiências humanas e engajamentos dos sujeitos do curso LEdoC/UFES é riquíssima, o que favorece um processo de constituição de grupos e coletivos de diferentes comunidades, lugares, estados e regiões, movimentos sociais, vivências e culturas, permitindo uma formação política-cultural como práxis intercultural.

5.1 Povos e Comunidades Tradicionais: Quem são?

A partir da sociodiversidade³³ de sujeitos apresentada na sessão anterior, passa-se a investigar quais destes estudantes da LEdoC se autodenominam pertencentes à categoria de “identidade sociopolítica mobilizadora de luta por direitos” (CRUZ, 2012, p. 594), mais conhecida como Povos e Comunidades Tradicionais.

O termo PCTs é lançado para nomear, “identificar e classificar uma diversidade de cultura e modos de vida de um conjunto de grupos sociais, voltados para a preservação e à conservação ambiental” (CRUZ, 2012, p. 595). Historicamente os PCTs começam a ser identificados na década de 1980 na América Latina e no Brasil. Sob a necessidade de uma “polifonia política”, surgem novas vozes de sujeitos em cenários de poder, que começam a ganhar força e objetivação, organizadas na forma de movimentos sociais.

Conforme discute Foerste (2016), as organizações de base dos Povos e Comunidades Tradicionais são uma tarefa coletiva na América Latina, que ganhou impulso com a publicação da Convenção de número 169 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada em Genebra no dia 07 de junho de 1989.

A OIT determina que os governos dos diferentes países invistam em políticas públicas em favor dos Povos e Comunidades Tradicionais, pela quais garantam saúde, educação, moradia, saneamento básico, inclusão digital, enfim, apoio oficial à agricultura familiar, com financiamento e assistência técnica, bem como comercialização (p. 78).

Para compreender a amplitude do significado da identidade dos PCTs, Brandão, C.R. e Borges (2014) fazem uma análise dos termos “comunidade e comunidade tradicional” e

³³ O conceito de sociodiversidade vem dos estudos antropológicos e se refere a compreensão de uma sociedade com múltiplas culturas, livres na sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre a terra.

apresentam um olhar antropológico para além de um conceito, em que retratam o lugar humano de vida, um lugar social, um lugar da escolha:

Comunidade é a paráfrase do lugar-humano. É aquilo que se cria em um espaço-de-vida quando ali se vive, quando ali se chega ou quando para ali se vai de maneira imposta e arbitrária. Um campo de refugiados é inicialmente um aglomerado de desalojados. O que em pouco tempo se cria endogenamente ali é uma comunidade ou são algumas comunidades. Anterior, contemporânea ou posterior à “chegada do estranho”, a comunidade é o como se pode fazer frente ao capital, ao poder exterior, ao mercado, à sociedade de massa e mídia (BRANDÃO, C.R.; BORGES, 2014, p. 03).

Brandão, C. R. e Borges (2014) continuam chamando a atenção para uma particularidade importante em relação às comunidades tradicionais: os PCTs não podem ser enquadrados em critérios simplistas que identificam em suas culturas dimensões folclóricas e típicas; antes disso, são coletivos de resistências, porque produzem modos de viver em que as relações entre os sujeitos são de respeito e solidariedade, conjugando práticas agroecológicas e de cuidado com as memórias coletivas. A terra, compreendida como territórios e territorialidades, assume centralidade. Assim, os autores apresentam o conceito de Comunidades Tradicionais:

são aqueles grupos que “ali estavam” quando outros grupos humanos, populares ou não, “ali chegaram” e ali se estabeleceram. Categorizados de acordo com a história ou a memória do tempo em que “estão e vivem ali”: (a) herdeiras de povoadores ancestrais[...]; (b) herdeiras de povoadores ancestrais reconhecido[...]; (c) a geração atual que se reconhece nas memória ativa dos mais velhos, como fundadora original do lugar em que vive e da comunidade que constitui[...]; (d) uma comunidade com características culturais e identitárias que a aproximam de comunidades tradicionais mais antigas [...] (BRANDÃO, C. R.; BORGES, 2014, p. 04).

Do ponto de vista conceitual, comunidade e comunidades tradicionais são distintas. Em síntese, estas dizem respeito aos grupos humanos que estão unidos e que se organizam em um determinado território e mantêm suas heranças, memórias, culturas e identidades, aquela se refere a um espaço ou lugar criado, em que os sujeitos vão chegando e formando a comunidade.

Quanto ao conceito de povo ou povos, para Seibel (2017), do ponto de vista do Direito Constitucional Moderno, a palavra “povo” se dirige a um conjunto de indivíduos de um país, que são regidos por um regimento jurídico específico, que também pode se referir a uma população, que em “regras fala a mesma língua, têm os mesmos costumes e hábitos idênticos, história e tradições comuns” (p. 75) — uma sociedade homogênea. Já quando se substitui a palavra pelo plural “povos”, ressignifica a ideia de “povo”, abrigo noções de diversidade étnica, constituindo as novas identidades coletivas que, mediante os seus territórios, “[...] tem como objetivo desenvolver as suas próprias organizações econômicas e culturais, ou seja, sua autonomia” (MARACCI, 2012, p. 601).

Em termos de legislação no Brasil, o reconhecimento dos PCTs inicia-se pela Constituição Federal de 1988, no artigo 216, que trata a cultura e os bens culturais de forma mais profunda, reconhecendo e protegendo o pluralismo cultural e a diversidade de valores dos grupos étnicos. Segue-se o artigo na íntegra:

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.

O I Encontro Nacional de Comunidades Tradicionais, realizado em agosto de 2004, em Luziânia (DF), contou com a presença de representantes de povos indígenas e quilombolas, que têm direitos específicos e reconhecidos na Constituição. Também participaram povos ciganos, pomeranos, comunidades de terreiro, caiçaras, ribeirinhos, seringueiros e catadores de castanha, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, geraizeiros, faxinalenses, retireiros do Araguaia, Pantaneiros, Fundo e Fecho de Pasto etc. que conquistaram direitos em associação com a proteção ao meio ambiente (SILVA, 2007).

Além do encontro, foram organizadas cinco oficinas regionais no período de 13 a 23 de setembro de 2006, nos estados do Acre, Pará, Bahia, Mato Grosso e Paraná, que contaram com a participação de cerca de 350 (trezentos e cinquenta) representantes de Povos e Comunidades Tradicionais de todo o Brasil. Toda essa conjuntura histórica e o comprometimento do governo se concretizou na Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, posteriormente materializado no decreto de lei nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007.

O Decreto-lei de 27 de dezembro de 2004, revogado em 14 de julho de 2006, cria a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais (CNPCT)³⁴, que tem como objetivo atuar como espaço de diálogo e articulação entre representantes do poder público e da sociedade civil. Essa comissão tem a competência de coordenar, elaborar e acompanhar a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos PCTs. Composta por 15 (quinze) representantes de órgãos e entidades da Administração Pública e Federal e 15 (quinze) de organizações da Sociedade Civil, dentre eles:

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Meio Ambiente; Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

³⁴ Membros dos CNPCT: professor Jorge Küster Jacob em Vila Pavão-ES, à senhora Patrícia Stuhr em Pancas-ES, à professora Vanilda Haese em Pancas – ES, ao professor Helmar Spamer de Pancas-ES, Prof. Dr. Carmo Thum em Pelotas-RS e o Prof. Dr. Erineu Foerste, em que representam os Povos Pomeranos.

- IBAMA, Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério da Cultura; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho; Ministério da Ciência e Tecnologia e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República; Fundação Cultural Palmares; Fundação Nacional do Índio - FUNAI; Fundação Nacional de Saúde - FUNASA; Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA; Associação de Mulheres Agricultoras Sindicalizadas; Conselho Nacional de Seringueiros; Coordenação Estadual de Fundo de Pasto; Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas; Grupo de Trabalho Amazônico; Rede Faxinais; Movimento Nacional dos Pescadores - MONAPE; Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu, titular, e Comunidades Organizadas da Diáspora Africana pelo Direito à Alimentação Rede Kodya; Associação de Preservação da Cultura Cigana e Centro de Estudos e Discussão Romani; Associação dos Moradores, Amigos e Proprietários dos Pontões de Pancas e Águas Brancas, e Associação Cultural Alemã do Espírito Santo; Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, e Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo; Fórum Matogrossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável - FORMAD, e Colônia de Pescadores CZ-5; Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu, e Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão; Rede Caiçara de Cultura, e União dos Moradores da Juréia; e Rede Cerrado e Articulação Pacari³⁵ (DECRETO, 27 de dezembro de 2004).

Essa comissão foi responsável por ampliar e legitimar a luta dos PCTs, além de instituir a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais a partir do decreto 6040/2007:

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

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (DECRETO 6.040/2007, art. 3^º).

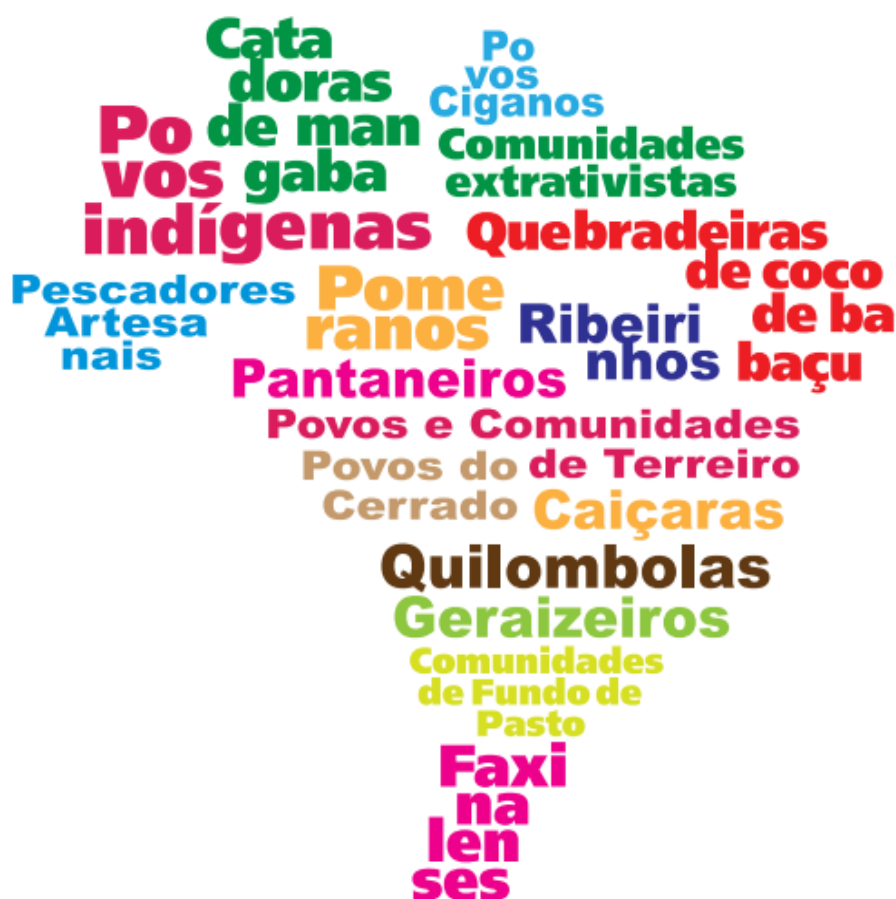
O decreto determina que os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica. Estabelece como objetivo o desenvolvimento sustentável dos PCTs, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia de seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização às suas identidades, suas formas de organização e suas instituições. Também são salvaguardados os seus territórios e o acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para o seu modo de produção. Isso inclui, segundo Carmo Thum (2017), direitos e proteção aos que foram afetados direta ou

³⁵ Essa composição é alterada de acordo com o governo, visto que alguns ministérios foram extintos como o Ministério do desenvolvimento Agrário.

indiretamente por projetos, obras e empreendimento, além da criação de Unidade de Conservação de Uso Sustentável.

Os segmentos representados pela Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) são: Sertanejos, Seringueiros, Fundo e Fecho de Pasto, Extrativistas, Faxinalenses, Pescadoras e Pescadores Artesanais, Povos e Comunidades de Terreiro, Povos Indígena, Povos Ciganos, Pantaneiros, Quebradeiras de Coco Babaçu, Caiçaras, Comunidades do Cerrado, Quilombolas, Pomeranos. De acordo com Carmo Thum (2017, p. 71), todo esse processo de criação da comissão e instituição do Decreto-lei “revelou o empoderamento dos segmentos, promoveu a criação de Conselhos Estaduais, potencializou a política de participação democrática”. Thum (2017, p. 72) também destaca a inserção de novos segmentos: “[...] Morroquianos, Apanhadores de flores sempre vivas, Veredeiros, Vazanteiros, Caatingueiros, Raizeiros, Ilhéus, Benzedeiros, extrativistas costeiros e marinhos, Caboclos, Andirobeiros, Cipozeiros, Juventude dos povos e comunidades tradicionais”.

Figura 2 — MAPA SIMBÓLICO DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS



Fonte: Cartilha do CNPCT

Os Povos e Comunidades Tradicionais em uma iniciativa da CNPCT, em parceria com o governo federal, disponibilizou uma página on-line nomeada como Portal Ypadê³⁶, cujo propósito é servir de banco de informações, vídeos e imagens, sendo um espaço para as representações se cadastrarem. Também há espaço para notícias, agenda de eventos e editais, link para a rede social e cadastro para receber informações regulares sobre a CNPCT e outros assuntos de interesses desses atores sociais.

Atualmente, o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PL 7447/2010), que estabelece diretrizes e objetivos para as políticas públicas de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, está arquivado na Câmara de Deputados.

No âmbito educacional, os Povos e Comunidades Tradicionais conquistaram o direito ao acesso e ao tipo de educação a ser realizada em seus lugares de vida. Na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em seu artigo 27, destaca-se a importância da criação de um sistema educacional próprio para as comunidades e povos tradicionais:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

E na própria legislação brasileira, mencionada nos parágrafos anteriores, apresenta-se, entre os seus objetivos, a necessidade da existência de um diálogo entre a educação formal e o saber informal para garantir e valorizar as formas tradicionais de educação, fortalecendo os processos de diálogos e contribuindo para o desenvolvimento próprio de cada comunidade (PNPCT, 2007).

O decreto nº 7.352/2010 regulariza a Educação do campo como política pública que garante direitos aos Povos e Comunidades Tradicionais, o artigo 1º ressalta:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os

³⁶ A palavra Ypadê tem sua origem no contexto das religiões de matriz africana e tem o significado de encontro, reunião, fazer um trabalho em conjunto, mutirão, pessoas reunidas para celebrar, trabalhar, decidir. Disponível em: <http://portalypade.mma.gov.br/>.

trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, decreto nº 7.352/2010).

A partir desse aparato legal junto com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), a Licenciatura em Educação do Campo materializa a entrada de outros sujeitos na universidade, por exemplo, os Povos e Comunidades Tradicionais. Por ser um projeto diferenciado de educação, potencializa mudanças significativas nas racionalidades de formação humana e de produção de conhecimento com base numa epistemologia que busca superar a dicotomia entre ciência e cultura popular. Nesse sentido, é um projeto de educação que desconstrói padrões educacionais sustentados pela hegemonia capitalista e burguesa. A Educação do Campo promove rupturas porque é “práxis de *poiesis*, que se coloca em diálogo com organizações de base coletiva para garantia de direitos sociais, ao mesmo tempo em que fortalece lutas e resistências culturais dos oprimidos ao capital” (FOERSTE, 2021, p. 12, no prelo).

5.2 Povos e Comunidades Tradicionais na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo

Os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, colaboradores desta pesquisa, que se reconhecem como Povos e Comunidades Tradicionais, fazem uma leitura de sua comunidade, organização, modo de produção, enfatizando as relações culturais produzidas, e promovem um diálogo entre os seus saberes e a universidade.

Dentre os estudantes quilombolas, um pertence à comunidade de Santa Aninha em São Mateus, caracterizada por ser uma comunidade pequena ao redor de um córrego, cujos conhecimentos são passados através das pessoas mais velhas da comunidade e seus familiares. O outro é da Comunidade de São Julião, de Teófilo Otoni, em Minas Gerais, cujas tradições envolvem os jovens e as crianças e seu modo de produção está voltado à agricultura familiar, que é fomentada pela organização de base comunitária formada por uma associação de agricultores familiares. Este estudante narra um pouco sobre os saberes tradicionais de sua comunidade quilombola:

O saber tradicional está associado ao desafio da sobrevivência, a oralidade que é forte traço cultural está presente na musicalidade, sendo a Viola Caipira o principal instrumental acompanhado da sanfona, do tambor, do triângulo e do pandeiro, uma manifestação cultural que se construiu na religiosidade católica e que tem os três reis do oriente e a hóstia consagrada como símbolos e divindade referenciadas (Estudante Quilombola).

Em suas pesquisas, a Professora Patrícia Gomes Rufino Andrade (2018) discute culturas e modo de vida dos quilombolas. Com isso, ajuda-nos a refletir sobre os estudantes da LEdoC/UFES que se autoidentificam como quilombolas em nossa pesquisa. Segundo Andrade (2018), a problemática dos territórios e territorialidades desses coletivos implica um debate histórico, sendo necessário voltar ao tempo desde “Palmares — o primeiro e único quilombo reconhecido por décadas”. Cada um dos quilombos é muito mais que uma comunidade, pois significa um “símbolo de resistência e organização política, que representa a força da resistência negra diante da demarcação e defesa do território” (p. 82-83).

Em diálogo com Andrade (2018, p. 93), compreendemos “o que é ser quilombola”:

[...] para as pessoas que convivem com esse termo, sua utilização fixa-se em um espaçotempo que remete ao pertencimento à terra, ao local de origem, à noção de territorialidade limitada em seu aspecto físico, ao pertencimento ao local representado por artefatos antigos que, segundo eles, marcam esse pertencimento.

Sabemos que o tema pressupõe uma abordagem com maior aprofundamento, todavia, nos limites da nossa pesquisa, o esforço é no sentido de produzir alguns dados teórico-metodológicos a fim de possibilitar uma aproximação inicial da problemática que trata das comunidades quilombolas e suas interfaces com a formação de professores na Licenciatura da Educação do Campo. Nesse sentido, buscamos compreender como as vozes dos sujeitos quilombolas potencializam a práxis intercultural no processo de formação de professores na universidade. Trata-se, portanto, de fomentar diálogos entre as culturas dos sujeitos da LEdoC com o projeto político e pedagógico do currículo do curso. A questão em pauta é o resgate e fortalecimento das identidades dos PCTs, para a formação política e manutenção e conservação da cultura, dentre tantas outras lutas necessárias a fim de garantir os direitos desses coletivos.

Em seguida, analisamos os dados e diálogos da estudante indígena. Seus relatos trazem contribuições acerca da vida e modos de produção indígena da Comunidade Caieiras Velha de Aracruz. Ela destaca o artesanato, as danças e comidas típicas como o beiju. Também lamenta que os conhecimentos da comunidade venham se perdendo, porque muitos filhos a deixam e só vêm para passear ou visitar os familiares. O modo de produção é o artesanato, marca turística da região, com a produção das peneiras de coco. A organização da comunidade é bem isolada, mas possui um posto médico e uma escola, contudo, as condições são precárias.

A partir deste relato, abre-se uma interlocução com as pesquisas de Arlete Pinheiro Schubert (2018). Os processos de investigação colocam uma questão central: “A luta indígena pela terra educa?” (SCHUBERT, 2018, p. 187). Os processos educativos resgatam as memórias e experiências do passado, explicitando a alteridade indígena, e constituem esforços de fortalecimento e resistência. A autora reforça a necessidade de trazer o movimento de lutas territoriais indígenas através do processo singular de narrativas para dentro das metodologias educativas, com o intuito de “desarticular os parâmetros clássicos de análise para os aspectos negligenciados da educação”, reforçando que as lutas territoriais também são disputas por reconhecimento “étnico, além de ser um processo de reelaboração das memórias, histórias e tradições” (SCHUBERT, 2018, p. 188). Destaca ainda que:

[...] a luta pela terra é movimento que celebra a memória indígena, é reivindicação e renovação de espaços que dizem respeito a um enraizamento no tempo-cultural [...] em sua atuação eles repolotizam as ruínas, o que resultou em uma peregrinação voltada para a afirmação de princípios de crenças fundamentais, capazes de fornecer bases para a (Re)existência indígena (SCHUBERT, 2018, p. 190).

Essa contextualização possibilita aproximações entre a estudante indígena da LEdoC e o debate provocado por Schubert (2018), reforçando a importância dessa licenciatura focar esforços na intensificação dos estudos voltados às narrativas Tupinikim e Guarani, contadas pelos próprios sujeitos indígenas. Essas narrativas fortalecem a luta pelo território, visto que é uma luta educativa por cultura política que sempre esteve presente nos modos de produzir a vida dos ancestrais dos povos autóctones e que precisa ser resgatada como conteúdo de formação humana. Assim, a LEdoC, mais uma vez, tem uma função social importante perante a qualificação dos docentes. Há que se “assegurar às comunidades indígenas os processos próprios de aprendizagem”, proporcionando uma educação que tece “conhecimentos e busca construir uma tradição cultural reflexiva e argumentativa” (SCHUBERT, 2018, p. 192), dentro dos espaços escolares.

A pesquisadora Ozirlei Tereza Marcilino (2014) contribui para pensar um pouco mais sobre a educação indígena no lócus da aldeia de Aracruz/ES, ressaltando que a formação docente perpassa pelo “diálogo intercultural, contando com a participação de indígenas e não indígenas, o que tende a viabilizar não só uma reflexão crítica por parte dos indígenas, como também intervenções que reflitam as suas necessidades” (MARCILINO, 2014, p. 194). De acordo com a autora, o adentrar nas aldeias exige do sujeito não indígena um despojar dos seus

signos³⁷, “trabalhando de maneira respeitosa sem interferir ou ferir conhecimentos (e culturas) autóctones das aldeias, respeitando os saberes e práticas, tradições e costumes, línguas e povos” (MARCILINO, 2014, p. 16).

Esse diálogo entre uma estudante indígena da LEdoC, uma pesquisadora indígena e uma pesquisadora não indígena fortalece a “luta por uma educação escolar indígena diferenciada e específica, intercultural e bilíngue de qualidade com e para as comunidades indígenas” (MARCILIANO, 2014, p. 80). Além disso, contribui para construção de uma educação indígena autônoma e para uma formação docente que dialogue com a realidade das aldeias.

As contribuições de um dos estudantes pomeranos estão diretamente vinculadas à comunidade de Vila de Laranja da Terra, no município de Laranja da Terra-ES, na bacia do Rio Doce. As narrativas destacam atividades culturais, como: Festa da Colheita, Festival de Concertina e a Brout Fest (Festa do Brote). Relata que os conhecimentos da comunidade são passados através de diálogos de pais para filhos, além da promoção de atividades para as crianças, para o envolvimento com a cultura pomerana, cuja organização se dá através de grupos. Mas ainda faltam o incentivo e a participação de políticas públicas advindas do município.

A estudante pomerana da comunidade do Galo, localizada em Domingos Martins-ES, relata que as atividades culturais se promovem através da Festa da Colheita, realizada todos os anos pelas comunidades eclesiais. Também destaca a importância de manter os conhecimentos vivos, passando dos avós para os netos, resgatados também nos trabalhos nas escolas multisseriadas. O modo de produção é voltado para a agricultura familiar e a organização dos agricultores articula-se na Associação da Comunidade do Alto Galo. Os depoimentos destacam que falta um posto de saúde e áreas de lazer para as crianças.

Como os Povos Quilombolas e Indígenas, as comunidades Pomeranas têm em suas histórias inúmeras disputas por seus territórios. Em espaços diferentes, unem-se a partir de suas identidades, que se articulam em processos de produção da vida, materializados no trabalho com a terra. Nossos dados beneficiam-se de diálogos com as pesquisas realizadas por Edineia Koeler (2018). As investigações aprofundam reflexões sobre as lutas coletivas das comunidades

³⁷ Quando me refiro aos “signos” estou utilizando o aporte teórico: MORIN, Edgar. *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*. In: MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 19-31.

pomeranas pelo direito à educação, que, em seu currículo, promova projetos de valorização da diversidade linguística.

A autora retrata o sofrimento das famílias pomeranas com a vinda para o Brasil, em que se deparam com a privação de direitos, principalmente, relacionados “à educação para com seus filhos e a sua identidade: a língua pomerana” (KOELER, 2018, p. 30). Diante disso, os pomeranos se organizaram para promover “a educação escolar comunitária em parceria com as igrejas luteranas” (KOELER, 2018, p. 41). Essa parceria rompe barreiras históricas e se materializa na dedicação e participação ativa dos pomeranos para com as atividades dentro das comunidades eclesiais: na organização de festas, nos casamentos, nas idas aos domingos de manhã aos cultos ou missas.

A luta das Comunidades Pomeranas se volta para garantir uma educação que valorize os saberes dos povos tradicionais da terra e seus territórios, promovendo estudos voltados para a “cultura, agricultura familiar, processos de produção de alimentos orgânicos, prática agroecológica e a economia solidária” (KOELER, 2018, p. 47). A autora relata, em sua pesquisa, a necessidade das relações entre o professor e a comunidade, através do “diálogo como ponto de partida para uma relação baseada no respeito e na colaboração” (KOELER, 2018, p. 128), principalmente com sujeitos de culturas diferentes.

A estudante de Laranja da Terra apresenta uma particularidade, à qual queremos dar ênfase. Identifica-se em sua descendência étnica como Pomerana, mas reside e atua ativamente em uma comunidade Quilombola em Santa Luzia, no município de Laranja da Terra, destacando, entre as atividades culturais, a Celebração da Padroeira Santa Luzia. Ressalta que infelizmente os conhecimentos da comunidade não são expostos e seus processos produtivos são explorados por outras pessoas. Também aponta para o fato de que a comunidade não possui uma organização nem uma associação. Dentre as dificuldades, faltam o incentivo para a produção de trabalhos culturais, oficinas de culinária, artesanato, trabalho de incentivo aos jovens e o envolvimento das crianças.

Questiona-se aos estudantes se os saberes da sua comunidade estão presentes nas práticas da Licenciatura em Educação do Campo? Todos os estudantes responderam “sim”, que os seus saberes estão presentes nas práticas pedagógicas da Licenciatura em Educação do Campo, principalmente, no Tempo Comunidade, registrados no Caderno da Realidade:

Na Licenciatura temos atividades no Tempo Comunidade através de pesquisa para buscar essas práticas e depois socializar com a turma junto com o professor. E dessa forma fazemos parte através da troca de saberes (Estudante Pomerano).

Apontaram que os seus saberes estavam presentes nas práticas metodológicas da LEdoC, embasadas no cotidiano e nas suas vivências, sendo extremamente significativo para a sua formação:

através dos conhecimentos abordados nas disciplinas, podemos melhorar o modo de plantio na agricultura então eu aprendo lá e trago para cá, também falo da minha cultura e dos meus avós, a minha vida tem valor e não tenho vergonha de dizer que sou do campo na universidade (Estudante Pomerano).

no curso tem coisas que vivencio no dia a dia da minha comunidade, seja nos saberes ou nas dificuldades (Estudante Pomerano).

Diante dos relatos dos estudantes, é pertinente afirmar que os Povos e Comunidades Tradicionais estão presentes na Licenciatura em Educação do Campo e que a produção de conhecimentos a partir de seus saberes é um grande desafio para a universidade. Promover diálogos com as culturas e conhecimentos dos PCTs exige dos professores e estudantes uma tomada de posição teórica, metodológica e política que envolve um movimento de escuta e leitura atenta aos diferentes sujeitos, sua organização, suas tradições, seu modo de vida e suas relações sociais. Além disso, fortalecem-se esforços coletivos para compreender os princípios, conceitos e práticas da Educação do Campo, e, por essa via, conseguir problematizar, sistematizar e analisar cada uma das realidades (FERNANDES, 2012). Dessa forma, pode-se configurar uma articulação entre os saberes, promovendo um rompimento dos saberes silenciados na universidade, colaborando para legitimar outros processos de produção de conhecimento (MOLINA, 2006).

Para potencializar o diálogo, os estudantes foram convidados a participar do Círculo de Cultura Virtual, todavia, dos 06 (seis) estudantes que responderam ao questionário, apenas 02 (dois) se disponibilizaram a participar. Em suma, para este segundo momento, foi necessário um replanejamento estratégico para que o encontro acontecesse sem se desprender dos objetivos propostos para o Círculo de Cultura Virtual.

5.3 Círculo de Cultura Virtual: uma possibilidade de diálogo entre a Licenciatura em Educação do Campo e os Povos e Comunidades Tradicionais

O Círculo de Cultura Virtual é uma ferramenta metodológica dialógica para a pesquisa participante, pois abre um espaço para transitar conhecimento entre diferentes sujeitos com diferentes saberes, proporcionando uma leitura de mundo como um ato político de prática-reflexão e ação, gerando a práxis. Este espaço teve como objetivo promover uma experiência

de diálogo coletivo que possibilitasse momentos de produção de conhecimento, a fim de buscar vestígios ou rastros de um possível diálogo intercultural entre a universidade e os Povos e Comunidades Tradicionais. A professora Ernani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* expõe que

O círculo de cultura - no método Paulo Freire – re-vi-ve a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o com o projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo da sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que fazem não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (FIORI, 2018, p. 24).

O diálogo propõe trazer as vozes dos estudantes da licenciatura a partir do tema gerador: *A Licenciatura em Educação do Campo dialoga com os saberes dos Povos e Comunidades tradicionais? E quais as possíveis contribuições que a Licenciatura em Educação do Campo traz para a construção de novas práticas para a Universidade Federal do Espírito Santo, interligado entre a formação e a práxis intercultural?*

O Círculo de Cultura Virtual trouxe apontamentos importantes sobre uma possível relação de diálogo entre a universidade e os estudantes, relacionado à troca de saberes, em que retratam questões para uma possível relação de desconstrução e construção de processos educativos para o Ensino Superior.

O professor Erineu Foerste ressalta em sua fala a importância da criação e implementação da LEdoC/UFES como uma construção coletiva e interinstitucional. Os estudantes precisam manter uma postura permanente de vigilância para que o curso tenha disponível todas as condições necessárias para seu funcionamento na universidade. Também destacou que a alternância implica um currículo em movimento, que mobilize esforços para a itinerância. Há que se instituir uma política que desloque a equipe docente às comunidades, onde vivem os estudantes da LEdoC. A itinerância pode potencializar, a médio prazo, processos de seleção de licenciandos e composição de turmas em contextos regionalizados em parceria com o poder público estadual, municipal e os movimentos sociais. Ocorre que há demandas locais e regionais represadas para a LEdoC, visto que muitos possíveis candidatos ao curso não dispõem das condições para se deslocar aos *campi* da UFES em Vitória e/ou em São Mateus. É fato que a universidade não foi pensada para atender à classe trabalhadora e, por isso, precisam ser superadas as questões de “assistencialismo” que vêm como instrumentos de manipulação e funcionam como anestésicos para distrair as massas populares (FREIRE, 2018).

A licenciatura em Educação do Campo não é um presente que alguém deu para o povo. Esse é um pressuposto fundamental para fomentar os debates a respeito de como se encontra a Licenciatura em Educação do Campo na UFES. Foram muitas lutas populares para se conquistar este curso no ES. Não podemos baixar a vigilância, pois o risco de subtração dessa conquista é concreto e muito presente tanto fora da academia como dentro da própria universidade. Porque essa licenciatura incomoda e problematiza de forma radical racionalidades que arrumam as coisas dentro da universidade para manter um certo padrão de controle sobre as vozes dos sujeitos novos que ingressam na academia, sobretudo, por meio da LEdoC. Essas racionalidades falam de certos lugares e coletivos que não têm muita vontade política para dialogar com os Povos e Comunidades Tradicionais e valorizar seus conhecimentos como válidos no meio acadêmico. Um passo importante a se produzir coletivamente com os sujeitos camponeses é a criação de “Casas das Culturas” nos *campi* da Universidade Federal do Espírito Santo (Prof. Erineu Foerste).

A entrada dos estudantes camponeses na universidade vem possibilitando rupturas teóricas e metodológicas significativas, sobretudo no que se refere às zonas de fronteira entre as disciplinas científicas e as culturas dos Povos e Comunidades Tradicionais. Isso parece gerar desconforto epistemológico na “alta hierarquia do saber” dentro da universidade, visto que a Educação do Campo constitui-se como área de conhecimento interdisciplinar dos diálogos interculturais emergentes e, por isso, representa a classe popular e defende uma sociedade em que o povo tenha poder político em todas as esferas da vida. Contudo, dentro da universidade, essa ideia está muito longe de se concretizar. Assim sendo, na lógica tradicional, não é permitido conceber o cotidiano dos estudantes ou movimentos sociais como “espaço de construção de saberes acadêmicos, pois o ensino tradicional é acostumado a negar qualquer forma de manifestação da classe trabalhadora, vê-se ameaçados diante da ideia de conceber status de acadêmico aos conhecimentos que emergem do chão do povo” (SANTOS, 2019, p. 267).

Por isso, o adentrar da classe popular na universidade só foi possível através de muitas lutas de movimentos sociais, materializando o sonho de estudantes da classe trabalhadora em estudar na universidade pública, “como único caminho para mudança de vida”, e possibilitando uma formação para a transformação — não só do estudante, mas de famílias inteiras — de comunidades e da sociedade. Isso é relatado com muita propriedade pelo estudante:

O curso da LEdoC mudou a minha visão de mundo e da realidade, estou construindo esse sonho e quero atuar como professor. Mas o primeiro passo é mediar o processo de formação da minha família. O estado tem uma dívida muito forte, pois não deixaram essas pessoas estudar, então a minha primeira responsabilidade é chegar em casa e falar sobre os saberes científicos, e eles não compreendiam e eu insistia em explicar, mas eles não entendiam. E a partir daí, fui buscando novas formas de transformar o conhecimento científico em exemplos da realidade, e acredito que estou no caminho certo, porque a minha primeira sala de aula é a minha família e a minha propriedade (Estudante de Ciências Humanas e Sociais da CEUNES/campi São Mateus).

Quando o estudante traz em sua fala “o estado tem uma dívida muito forte”, ele assegura a sua própria luta pela conquista da liberdade e sua afirmação no mundo, pois “somente quando os oprimidos reconhecem seus opressores, se engajam na luta organizada pela sua liberdade, e começam a crer em si mesmos, [...] superando o regime opressor” (FREIRE, 2018, p. 72). A partir do acesso à universidade, inicia-se um novo movimento de luta para se manter e ser visível no espaço universitário.

Essa invisibilidade dos estudantes do campo — indígenas, quilombolas, pomeranos, ribeirinhos etc. — está presente no descaso do Estado ao acesso da classe trabalhadora à universidade. Outras e novas inquietações dos estudantes aparecem em suas narrativas: “Então por que o curso de LEdoC não pode virar uma política pública dentro da universidade com cursos, turmas e bolsas de estudos que sejam adequadas para atender às nossas demandas?” “Queremos estar presentes nos cursos de medicina, engenharia, direito... quero colorir a universidade!” “É importante que os médicos saibam sobre os pomeranos, a nossa cultura, a nossa língua etc. para que cheguem na nossa comunidade e respeitem.”

A ocultação dos direitos coletivos dos camponeses na academia é flagrante no descaso com a LEdoC. Observa-se “falta de estrutura física e administrativa”. Exemplo disso é a rigidez verificada em diferentes espaços da universidade no atendimento às demandas dos estudantes. São recorrentes os problemas que se apresentam e dificultam tanto o trabalho do TU como do TC.

Todos nós temos dificuldades para a entrega de documentação, na utilização da biblioteca referente aos prazos de empréstimo de livros, no restaurante universitário, que não atende todos os dias em que os estudantes estão na universidade, na falta de um alojamento estudantil e na omissão para a criação de um departamento de Educação do Campo (Estudante).

Por isso, a importância de garantir a participação dos estudantes nas instâncias da universidade. No planejamento de Gestão LEdoC/UFES (2021/2022), elaborado pelos estudantes e docentes, foi solicitada a ampliação de representantes de estudantes em comissões e conselhos na universidade, que já conta com cadeiras no Conselho Departamental, na Comissão Permanente de Ações Afirmativas do CE; na Comissão de Avaliação, acompanhamento e atualização do regimento do CE; na Comissão Própria de acompanhamento e Avaliação do Earte; na Comissão Própria de Avaliação do CE; na Comissão Permanente para Promoção da Igualdade Racial e na Comissão de Assuntos Estudantis e Cidadania³⁸.

³⁸ Consultar anexos.

O currículo do curso pelo viés da formação docente multidisciplinar por área de conhecimento é um grande desafio para a superação da fragmentação das disciplinas. É perceptível a ausência da organização dos componentes curriculares por área de conhecimento e o trabalho pedagógico interdisciplinar. Essa falta de articulação entre as disciplinas minimiza o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e a integração da realidade dos estudantes nos processos de aprendizagem.

O depoimento do estudante, a seguir, ressalta aspectos interessantes sobre a formação dos professores universitários que atuam na LEdoC, que, por vezes, concentram-se cada um na sua disciplina específica e não percebem a necessidade de uma dialética entre os saberes científicos e populares:

O currículo da forma que está estruturado não dá conta da formação de um professor minimamente capacitado para ser educador da Educação do Campo, mas o problema do currículo é a forma que se conduz a metodologia. Por exemplo, muitos professores não têm a formação para formar um educador do campo, pois não conhecem a educação do campo e são formados pelo sistema tradicional, acostumados a trabalhar com uma perspectiva hegemônica (Estudante de Ciências Humanas e Sociais da LEdoC/campi Goiabeiras).

A Licenciatura em Educação do Campo potencialmente problematiza as racionalidades que legitimam as dicotomias na formação inicial de professores. Todavia, mesmo sendo “responsável por superar as práticas pedagógicas fragmentadas, [elas] acabam por seguir a mesma lógica, reforçando uma formação de especialista” (RODRIGUES, 2010, p. 123). O currículo, por vezes, está posto de uma forma que deveria integrar as disciplinas, contudo, na prática, esse movimento se desalinha, apresentando obstáculos e lacunas na formação dos educadores do campo. De acordo com Rodrigues (2010), a formação inicial do professor deve trazer um olhar a partir da realidade e seus movimentos, contribuindo para a superação da dicotomia entre o ensino e a pesquisa, tornando-se fundamentais a pesquisa e o trabalho como princípios educativos na proposta de interdisciplinaridade.

Esse desalinhamento das disciplinas com a realização da pesquisa se apresenta na sala de aula, “a partir da divisão de atribuições para com a execução do Caderno da Realidade, visto que se destina um professor por semestre para trabalhar com determinada turma, e ele realiza o plano de estudos sozinho, e as demais disciplinas apenas registram as notas”. Em uma tentativa de análise, muitos professores que atuam na LEdoC não conseguiram ainda ressignificar o seu papel de professor universitário nem perceber que o seu compromisso com a formação dos estudantes do campo perpassa as paredes da sala de aula e da universidade (SANTOS, 2019).

O fomento da metodologia para promover a pesquisa na LEdoC está constituído nas bases da Pedagogia da Alternância, expressamente consolidados no TU e TC, promovendo um movimento circular entre a universidade, escola e comunidade. Todavia, os estudantes apontam lacunas nesse processo: “o tempo comunidade não surtiu muito efeito como deveria ter sido, deixamos de fazer diálogos importantes com os municípios e comunidades” e o “tempo universidade é muito rápido, não temos tempo para conversar com os professores e conversar entre nós”. De acordo com Santos (2019, p. 267):

A alternância propõe à universidade um método específico de construção do conhecimento a partir da metodologia da ação, reflexão e ação na perspectiva de transformação social. O conhecimento que emerge da metodologia de investigação e pesquisa ressignifica a realidade a partir das teorias e da relação com outros espaços e sujeitos, por consequência, contribui para romper com a estrutura convencional de educação que forma para domesticação.

Para pensar de forma crítica, a proposta metodológica da alternância, no âmbito da educação superior, traz algumas etapas: [01] no primeiro momento do (TU), na sala de aula, é realizado o Plano de Estudo a partir do tema gerador em que se produz um questionário para ser aplicado com sujeitos da comunidade; [02] no segundo momento (TC), os estudantes voltam para a comunidade e fazem a pesquisa exploratória, registram as respostas do questionário através de uma síntese individual, além de fazerem uma interpretação ilustrada; [03] em seguida, voltam para a universidade (TU) e apresentam a sua comunidade em um diálogo participativo. Neste momento, é construída uma síntese coletiva e se levantam temas que precisam ser aprofundados; [04] no (TU), os pontos de aprofundamento são dialogados com professores, contudo há uma certa resistência em relacionar com as disciplinas e realizar os estudos, deixando algumas lacunas no processo [05] na última etapa, são as atividades de retorno – ainda não alcançados no curso.

Mesmo com algumas lacunas apontadas na metodologia, os estudantes relatam a importância do Caderno da Realidade para que a universidade conheça as demandas das comunidades:

Através do caderno da realidade com o trabalho da professora Janinha - que tenho um carinho muito especial. Ela conseguiu trazer coisas simples mais importantíssimas da nossa comunidade, eu não parava para ouvir as histórias da comunidade e hoje paro para ouvir detalhes dentro da comunidade. Dentro do caderno da realidade consegui trazer a minha comunidade participando comigo, porque a comunidade contribuiu muito para a produção do conhecimento (Estudante de Ciências Humanas e Sociais da LEdoC/campi Goiabeiras).

Todo esse trabalho é muito importante para incrementar parcerias colaborativas (FOERSTE, 2002, 2005), ampliar e consolidar diálogos entre as comunidades e a universidade e trazer os saberes, tradições, culturas de cada comunidade, mas não é suficiente para construir

de forma substancial ações de transformação nas comunidades, “por isso as licenciaturas precisam se aperfeiçoar no planejamento das atividades [...] equilibradas [sic!] entre teórico e práticas” (SANTOS, 2019, p. 274). Assim, é pertinente trazer alguns apontamentos sobre o processo de construção de conhecimento a partir da pedagogia da alternância no ensino superior.

Como sugestão, os estudantes relataram algumas possíveis mudanças na metodologia: [01] no primeiro momento (TU) de construção do Plano de Estudo, cada disciplina contribuiria para a elaboração do questionário para aproximação dos registros com referenciais teóricos a serem estudados, aprofundando os conhecimentos científicos e os saberes populares; [02] no segundo momento (TC), o questionário deveria ser aplicado em um coletivo de estudante, pessoas da comunidade e um professor da universidade, em uma roda de conversa para legitimar as informações; [03] no (TU) para a construção da síntese coletiva, os professores de cada disciplina deveriam colaborar para o texto dialogar com os saberes das comunidades e com os referenciais teóricos necessários; [04] durante o levantamento dos temas de aprofundamentos, a atenção deveria se voltar para um planejamento de ações a serem desenvolvidas nas comunidades, [05] desenvolvimento das ações como seminários, atividades nas escolas, colaboração em organização de movimentos de base, organizações em cooperativas, participação em conselhos etc.

[...] precisamos de atividades teóricas, mas também práticas, que possam ser realizadas no âmbito da comunidade e no espaço escolar, com vistas a preparar o futuro professor para que ele possa ter condições de em seu trabalho docente, relacionar as questões sociais, políticas, econômicas e ambientais das diferentes linguagens e outras dimensões da vida humana com a construção do conhecimento nos conteúdos curriculares, de modo a garantir uma formação de qualidade para os sujeitos que vivem no e do campo (SANTOS, 2019, p. 274).

Dentre todos os apontamentos feitos pelos estudantes, pode-se pontuar algumas considerações: i) garantir que o curso seja uma política pública da universidade; ii) ampliação das especificidades do curso para outros departamentos e outros cursos; iii) disponibilização de bolsas que deem condições para os estudantes se manterem na universidade; iv) condições administrativas que respeitem as particularidades e especificidades dos estudantes; v) garantia de paridade dos estudantes em colegiado, conselhos e outras instâncias de gestão da universidade; vi) enfim, promover políticas de currículo a partir das quais o PPC do curso dialogue com as pedagogias dos movimentos da Educação do Campo, fazendo com que a universidade quebre verdadeiramente os muros e chegue até o chão das comunidades, colaborando para a transformação da sociedade para que seja mais justa e humana.

Levando em consideração todos os apontamentos, é possível dizer que a universidade tem um longo caminho para concretizar o diálogo com as culturas e conhecimentos dos Povos e Comunidades Tradicionais. Os saberes, as culturas, as experiências, o modo de vida dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pomeranos, acampados e assentados da reforma agrária etc. e a sua produção são conhecidos pelo curso, mas não estão ainda presentes em outros espaços da universidade. Entende-se que a proposta de LEdoC tem muito a contribuir para a construção desse diálogo, mas não é o suficiente para concretizar o projeto em seus pressupostos de compreensão da realidade do mundo, voltados para a formação em outros espaços da universidade, haja vista a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a formação dos Povos e Comunidades Tradicionais para a legitimação do território no ensino superior. O que médicos, advogados, engenheiros, inclusive os profissionais da educação etc. precisam saber sobre as culturas e conhecimentos dos camponeses? Como promover este debate na universidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados pela pesquisa favorecem projetar a relevância voltada às investigações sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a entrada de novos sujeitos na Universidade. Amplia-se o olhar para garantir o direito dos sujeitos do campo — em especial dos Povos e Comunidades Tradicionais — e a sua entrada no ensino superior, como fortalecimento de um projeto educacional materializado na Licenciatura em Educação do Campo. Observa-se que, dessa maneira, consolida-se a articulação de diversos povos em busca de uma formação voltada para as lutas coletivas e políticas públicas em comum.

O problema central da investigação é o seguinte: Como a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo contribui para o diálogo com as culturas e conhecimentos dos Povos e Comunidades Tradicionais? Com uma metodologia de pesquisa participante — construída na práxis, entre estudos teóricos e na ação afirmativa do coletivo de estudantes — foi possível indicar a inserção dos Povos e Comunidades Tradicionais na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo nos *campi* Goiabeiras e São Mateus, com uma representatividade de estudantes que se identificam como quilombolas, indígenas, pomeranos, ribeirinhos e caiçaras.

Esses resultados possibilitam afirmar que a LEdoC institucionaliza a formação de professores da Educação do Campo como política pública. Se o Curso de Pedagogia da Terra/UFES, segundo Foerste (2020a), concretizou a parceria entre a universidade e o Movimento Sem-Terra, para atender a uma demanda emergencial de um setor específico do contexto campesino, a LEdoC tem a tarefa histórica de ampliar o diálogo e assim promover a formação de professores em patamares intersetoriais, sem dicotomizar cidade e campo. Os pesquisadores da universidade e os educadores da reforma agrária beneficiam-se desse movimento na medida em que passam a produzir conhecimento acadêmico sobre culturas, educação e agroecologia numa abordagem intercultural.

Na perspectiva da LEdoC, a Educação do Campo é uma produção histórica coletiva feita “a várias mãos”, abarcando a complexidade do campo da educação sem dicotomizar a mediação cidade-campo. Todavia, esta obra não está concluída. Como mostram os caminhos trilhados por esta pesquisa e as interlocuções realizadas a partir de fontes documentais — observações, entrevistas, círculos de cultura —, caberia à universidade uma vigilância maior para que a ampliação do diálogo intercultural frutifique enquanto base constituidora do Projeto Político

Pedagógico do curso. Reconhece-se que já há esforços nesse sentido. As culturas e os conhecimentos dos Povos e Comunidades Tradicionais potencializam abordagens teóricas e metodológicas que problematizam na base o projeto de desenvolvimento e progresso do capitalismo internacional: Qual progresso? Qual desenvolvimento? Para quê? E para quem? (BRANDÃO C.R.; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2019). O professor da Educação do Campo é um intelectual da cultura no sentido proposto por Gramsci (1978), pois contribui para uma problematização das racionalidades do currículo (na universidade e na escola) que reproduzem modos e processos produtivos que naturalizam o agronegócio e o latifúndio, invisibilizando os sujeitos camponeses e suas culturas.

Esse espaço de formação não se deixa aprisionar por disciplinas controladas por avaliações pautadas no projeto capitalista que reforça a fragmentação do conhecimento com hierarquização entre pensar e fazer. A Licenciatura em Educação do Campo trabalha para produzir a práxis na formação da docência multidisciplinar. Nesse sentido, as demandas de formação dos sujeitos do campo na universidade se ampliam e lançam a tarefa de se produzir possibilidades que concretizem o direito dos Povos e Comunidades Tradicionais de ocuparem assentos não somente no campo da educação (licenciaturas) e/ou humanidades, mas também na área de medicina, no direito, nas engenharias etc. no meio acadêmico, ou seja, “Educação do Campo em diferentes centros e departamentos das universidades, enriquecendo os processos de formação dos estudantes universitários favorecendo o contato com a realidade do campo” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 242). A formação de professores da educação do campo na universidade é um passo importante para a entrada e participação dos sujeitos do campo na universidade, os quais reivindicam não só vagas na graduação, mas também na pós-graduação (mestrado, doutorado), provocando e propondo debates.

A ampliação da participação dos estudantes nas instâncias deliberativas da universidade se encaminha para ocupar novos territórios, com a criação da LEdoC no *campi* de Alegre, onde se anuncia uma demanda urgente e necessária; a construção de alojamentos para os estudantes; a ampliação do curso com a oferta da formação de Ciências Agrárias e Ciência da Natureza; a oferta de especialização em Educação do Campo; a criação de um mestrado em Educação do Campo; a garantia de vagas para doutorado; a garantia de bolsas na Capes para estudantes do campo e a criação de uma casa da cultura nos *campi* das universidades.

Os Povos e Comunidades Tradicionais têm muito a ensinar à universidade por meio de um debate sobre outras formas de produção de conhecimento, outras pedagogias, outros sujeitos

e outras culturas, quebrando com paradigmas hierarquizados do sistema de educação dentro da universidade. Todavia, esse projeto não se esgota no movimento de marcar presença no espaço da universidade, mas em uma construção de territorialidades que dialoguem com a realidade dos sujeitos do campo. A entrada dos estudantes PCTs é uma oportunidade histórica para que a universidade promova diálogo intercultural, pois, assim, contribui para a construção coletiva de ações concretas de transformação das desigualdades sociais e de processos produtivos que destroem a vida. O protagonismo dos sujeitos fecunda e renova debates por uma universidade para todos. Potencializam-se, assim, processos educativos, para que as barreiras entre setores historicamente excluídos e invisibilizados na sociedade de classes e a universidade sejam rompidas, bem como para que as pesquisas façam parte da vida dos cidadãos e colaborem para a transformação social.

Essa práxis cultural amplia espaços de envolvimento de múltiplos sujeitos, entre os quais se destacam os professores como intelectuais revolucionários da cultura (GRAMSCI, 1978), que se engajam nas lutas de base da educação popular e da educação do campo. Além dos docentes, outros coletivos atuam para a transformação da escola, como os estudantes, que acreditam em outras pedagogias, os movimentos sociais com participação ativa na gestão e nos processos de formação dentro da universidade e as comunidades nas ações pedagógicas, fundamentadas em pressupostos da educação como práxis intercultural. Assim sendo, a LEdoC traz um alento e esperança para os sujeitos camponeses até então excluídos do meio acadêmico.

As identidades dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo trazem as culturas das suas comunidades, etnias, formação histórica, fabulação e suas práticas, colaborando para construção de um currículo significativo, que problematiza o monólogo e a imposição cultural dos conteúdos disciplinares da escola tradicional aos sujeitos do campo. Como respeitar e ao mesmo tempo colocar em diálogo a diversidade cultural, que tome como ponto de partida as problemáticas locais, que nem sempre são levadas em consideração nos padrões acadêmicos dos currículos oficiais, por que são controlados pelo aparato do estado burguês? Discutem Freire (2001) e Brandão, C. R. (2020).

Nossas reflexões beneficiaram-se de modo especial com algumas imersões em estudos teóricos sobre a produção acadêmica acumulada a partir de pesquisas a respeito das experiências pilotos das LEdoCs em diferentes contextos sociais no Brasil. Assim, foi possível trazer uma produção de conhecimento que materializa a Educação do Campo também nas práticas pedagógicas de um curso emergente nessa área na universidade, mostrando a

grandiosidade do projeto de educação popular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Para Brandão (2020), a educação popular e a educação do campo constituem uma totalidade que implica processos culturais complexos, a partir dos quais as chamadas ciências disciplinares dialogam com os conhecimentos dos Povos e Comunidades Tradicionais, ressignificando-se em sua base epistemológica.

Mas, infelizmente, a pesquisa deparou-se com o anúncio do risco de fechamento das Licenciaturas em todas as regiões do Brasil. Certamente se isso vingar, será intensificado o descaso com a educação dos povos do campo e reafirmada a perversa lógica de fechamento de escolas comunitárias, a serviço do agravamento das desigualdades sociais. Tudo isso se dará em detrimento de arranjos agroecológicos como organização coletiva de resistência ao latifúndio e ao agronegócio. Assim, é de suma importância que as universidades acolham o projeto da Educação do Campo assumindo-o como política pública de formação dos sujeitos do campo.

Com a pandemia da COVID-19, a implementação do ensino remoto e a falta de política de reparação de danos, ampliou-se a evasão dos estudantes do curso. Esses tempos difíceis e de exclusão, pelos quais passam os estudantes e professores, obrigam os sujeitos, na sua maioria da classe trabalhadora, a desistir de fazer parte da universidade, um direito conquistado por meio de lutas coletivas históricas. Ocorre que a falta ou carência de recursos tecnológicos, de acesso à internet, de fornecimento de energia elétrica, a incompatibilidade de horários das aulas e trabalho etc. sempre dificultam o cumprimento dos protocolos instituídos. Em um futuro breve, as LEdoCs poderão passar por novas tentativas de fechamento advindas do pós-pandemia, acrescidas pela política de ódio do governo Bolsonaro aos Povos e Comunidades Tradicionais, por isso, é importante a união dos sujeitos e o estímulo para a organicidade de base para o fortalecimento das lutas. As Licenciaturas em Educação do Campo significam conquista de direito social que precisa ser salvaguardado pelas lutas políticas, vigilância e resistências interculturais coletivas.

Os estudantes — novos sujeitos com vozes e culturas no meio acadêmico — organizam-se impulsionando articulações interculturais de base e organização de lutas coletivas para manutenção e conquista de direitos sociais, entre eles a educação (FOERSTE, 2021, no prelo) — a entrada e o acesso à universidade. Esses sujeitos, que fazem parte de organizações sociais, provocam a universidade a repensar o currículo como prática do monólogo para uma educação emancipatória e do diálogo. A palavra quebra o vazio do monólogo, produzindo a necessidade

da luta nas comunidades. A produção de processos educativos coletivos, vivenciados nas lutas e no enfrentamento da falta de políticas sociais, rompe com uma educação que reproduz a competitividade e a formação de mão de obra para o mercado.

Os estudos realizados na LEdoC da Universidade Federal do Espírito Santo identificaram também percalços na mediação pedagógica (GERKE, 2018; 2019) de aprendizagem, na efetividade da interdisciplinaridade do Tempo Comunidade com o Tempo Universidade, em um processo integral, na construção coletiva do Caderno da Realidade a partir de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2018), na auto-organização dos estudantes, que não está contemplada no PPC do curso, no reconhecimento legal da Docência por área de conhecimento e no papel da docência multidisciplinar nas escolas do campo.

A docência multidisciplinar é um dos grandes desafios para as universidades, pois quebra com a visão da hierarquia das disciplinas e reforça a necessidade do trabalho interdisciplinar e da formação do professor pesquisador, visto que a formação de docentes multidisciplinares exige um caráter particular de militantes (SANTOS, 2019) — isso é muito novo. Sendo assim, é essencial uma formação ampla que abarque toda a estrutura política, teórica e prática, proporcionando um perfil para o egresso como educador, docente, militante e pesquisador para atuar na organização de base dos movimentos sociais, nas comunidades e nas escolas.

Em uma visão utópica, seria necessária implementação de uma “Escola de Experiência Piloto” de ensino fundamental das séries finais e do ensino médio, na modalidade de Alternância com professores egressos do curso, formados na Docência Multidisciplinar, como foram as experiências pilotos das LEdoCs no Brasil. Assim, seria possível realizar os estágios, estudos aprofundados e pesquisas, contribuindo para a concretização e fortalecimento de metodologias de uma Educação do Campo, visto que é muito complexo desconstruir a educação capitalista e, paralelamente, construir um novo projeto contra-hegemônico. Sem essa possibilidade, muitos estudantes se formam e não conseguem ter uma visão panorâmica do que é proposto pela Educação do Campo, cuja tarefa social é formar educadores para uma escola que ainda não existe e que precisa ser conquistada (CALDART, 2011).

A partir dos fatos, o processo de investigação apresentou muitos desafios, visto que a metodologia se baseia nos princípios do diálogo emancipatório da construção coletiva de conhecimento. Assim, mesmo sendo dialogada a produção de dados por meio remoto, não foi possível ser plena, pois ficou uma lacuna pela falta do contato caloroso, dos olhares, das

conversas, das risadas, dos abraços, enfim, faltou o que mais a Educação do Campo defende: a humanização. Mas, é possível afirmar que a pesquisa desenvolveu a sua militância, resistência e resiliência, pois se desafiou ao propor novas formas de realizar a pesquisa, denunciou ataques aos Povos e Comunidades Tradicionais e anunciou possibilidades de construção e transformação da educação dos povos do campo a partir de um novo projeto de nação, sem deixar de ser acadêmica.

Deste modo, a pesquisa se concretizou em um momento muito difícil para todos os brasileiros — a pandemia da Covid-19 — em que nos deparamos com a triste marca de mais de 611 (seiscentos e onze) mil mortes, o que afetou diretamente a vida da população brasileira. Por outro lado, conjugamos o verbo “esperançar” com a chegada da vacina e o reconhecimento da ciência, apesar do processo lento no qual a população começa a ser vacinada em escala de prioridades, resistindo ao negacionismo do Gabinete do Ódio em Brasília e às políticas governamentais que não favoreceram a compra das vacinas para a imunização da população em massa.

Por fim, colocando-me em primeira pessoa, gostaria de dizer que cursar um Mestrado em Educação na turma 33 no PPGE/UFES e ser graduanda da Licenciatura em Educação do Campo ao mesmo tempo foi o maior desafio da minha vida, que exigiu muito esforço e dedicação. Contudo, proporcionou-me uma formação político-cultural voltada para a transformação social correlacionada à construção de novos conhecimentos a partir das experiências vividas nas lutas sociais (CALDART, 2002).

Durante esse espaço e tempo, obtive a oportunidade de fazer parte de diversos coletivos — e posso afirmar que aprendi muito. Fiz parte do Conselho Departamental do Centro de Educação da UFES; atuei como liderança estudantil na construção do Comitê Nacional de Estudantes da LEdoCs em que estou como representante da UFES do campi de Goiabeiras; fui coordenadora da comissão pedagógica do curso, em que acompanhei de perto a formação da Auto-organização dos Estudantes; tive o privilégio de dialogar junto aos estudantes do Centro Acadêmico da LEdoC na Universidade Federal Rural do Semi-árido em Mossoró no estado do Rio Grande do Norte e na LECAMPO na Universidade Federal de Pampa no Rio Grande do Sul; e por fim, viajei para o estado de Alagoas e para o Rio de Janeiro para apresentação de trabalho. Sou grata a todos que participaram diretamente e indiretamente neste processo.

Esse intercâmbio cultural em espaços políticos é a interculturalidade (FORNET-BETANCOURT, 2001; FOERSTE *et al.*, 2018; BRANDÃO, C. R.; SCHÜTZ-FOERSTE;

FOERSTE, 2019; FOERSTE *et al.*, 2020), pois mobiliza esforços pela construção coletiva de uma organização de base em que diferentes culturas dialogam entre si para produção e fortalecimento de lutas históricas de resistência e libertação dos oprimidos (FOERSTE, 2021, no prelo). Em suma, a práxis intercultural fertiliza a construção de objetivos em comum, que contribuem para nos unir e lutar em favor da Educação do Campo na universidade, e, a partir das diferenças, construir um caminho alternativo para todos, repensando o processo histórico de nosso tempo a partir do conflito vivido, estabelecendo um diálogo entre as culturas, respeitando as identidades e formando sujeitos para uma grande “*revolução cultural*” na educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. G. R. **A Educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Curitiba: Appris, 2018.

ANPEd. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos>. Acesso em: 02 fev. 2020.

ANGELO, A. A; KRUPPA, S.M.P. Licenciatura em Educação do Campo: algumas questões para a formação a partir de uma pesquisa com egressos, 2018. **Anais eletrônicos: Encontro Nacional de Didática e Ensino — ENDIPE**. 2018. Disponível em: <https://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

ANTUNES-ROCHA, M. I; Desafios e Perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do campo desenvolvidas na FAE/UFMG, 2010. **Anais eletrônicos: Encontro Nacional de Didática e Ensino — ENDIPE**. 2016. Disponível em: <https://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, A. A. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, A. A (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

ANTUNES-ROCHA, M. I; DINIZ, L. S.; OLIVEIRA, A. M. Percurso Formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L.M. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

AMARAL, D. M; DUARTE, R. G. **Revisitando os processos de criação da Licenciatura em Educação do Campo — campus Goiabeiras da UFES: um resgate histórico de conquistas e desafios**. DOI: 10.47456/krkr.v1i4.31773. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n. 4, vol. 1, out. 2020.

AMARAL, D. M. do. **Pedagogia da Terra: As mulheres da Reforma Agrária na Educação**. 1 ed. Curitiba. Ed. Appris, 2020.

ARROYO, M. G. Prefácio. *In*: CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. **Pedagogias em Movimento?** o que temos a aprender dos movimentos sociais? Currículo sem Fronteiras , v. 3, p. 28-49, 2003.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos CEDES (Impresso) , v. 27, p. 157-176, 2007.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (org.). **Por uma educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G. *et al.* (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo? *In*: MOLINA; M. C.; MARTINS, M. de F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

BATELLA, D. B. O Estado como Violador dos Direitos Humanos das Comunidades Tradicionais: uma abordagem histórica. VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, 2019. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais: UNIMONTES, 2019. Disponível em: <https://coloquiointernacional.com/cpct/> . Acesso em: 16 dez. 2020

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. O lugar da vida - Comunidade e Comunidade Tradicional / El lugar de la vida - Comunidad y Comunidad Tradicional. **Campo - Território: Revista de Geografia Agrária**, 9(18), 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27067>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRANDÃO, C. R. Vocação de Criar: anotações sobre a cultura e as Culturas Populares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 1, jul. 1971, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Revista Quadrimestral, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/16/pdf_46 . Acesso em: 12 nov. 2019.

BRANDÃO, C. R. . A comunidade tradicional. *In*: COSTA, J. B. de A.; OLIVEIRA, C. L. de O. (org.). **Cerrado, Gerais, Sertão** — comunidades tradicionais nos sertões roseanos. 1 ed. São Paulo: Intermeios, 2012, v. 1, p. 367-380.

BRANDÃO, C. R. **Movimentos populares e a educação popular: algumas lembranças de cinquenta anos atrás e algumas perguntas para os dias de agora**, 2013. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4205/2/FPF_PTPF_01_0859.pdf. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRANDÃO, C. R. A quem serve a educação? **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez. 2019. <https://orcid.org/0000-0001-5449-5991>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7831/5128> Acesso em: 13 jan. 2019.

BRANDÃO, C. R. Prefácio: Educação Popular, Educação Rural e Educação do Campo. In: FOERSTE, E. **Culturas, Parcerias e Educação do Campo**. Curitiba. Appris, 2020.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação (conversas com pós-graduando)**. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Instituição da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9465, de 2 de janeiro de 2019**. Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 21 de fevereiro de 2020**. Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária — Incra. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001**. Referente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 72, de 21 de dezembro de 2012**. Resultado do processo de seleção para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: https://ledoc.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/52/2019/10/DOU-aprova%C3%A7ao-portaria_72_21_dezembro_2012_pronacampo.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PL 7447/2010)**. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=480122>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **I Encontro Nacional de Comunidades Tradicionais**. Disponível em: <http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/povos-e-comunidades-tradicionais/ii-encontro-nacional-de-povos-e-comunidades-tradicionais/ii-encontro-nacional-de-povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRUM, A. L. C. **Caminhos para uma Educação Intercultural Libertadora**: a busca de um diálogo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193309>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CAMPOS, D; FRANÇA, D. M.; SANTANA, V. A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: PRONERA e Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira em Educação do Campo- RBEC**, Dossiê Temático: 50 anos da Alternância no Brasil, 2019.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 1.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

CALDART; R. S. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

CALDART, R. S. Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp66-81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, 2(2). 2004. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CALDART; R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

CALDART; R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: CALDART, R.S. *et al.* (org.). **Caminho para transformação da Escola**: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R.S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G. *et al.* (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CALDART; R. S. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARTILHA CNPCT. **Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Disponível em :

http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/acao_informacao/povos_comunidades_tradicionais/II_encontro/Cartilha%20CNPCT.pdf . Acesso em: 10 ago. 2021.

COLÓQUIO INTERNACIONAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, 6., 2019, Montes Claros, MG. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais: UNIMONTES, 2019.

Disponível em: <https://coloquiointernacional.com/cpct/> . Acesso em: 16 dez. 2020.

CONEC. **I Conferência Nacional por uma Educação do Campo**: “Por uma política Pública de Educação do Campo”; Brasília (DF), 1998.

CONEC. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo**: “Por uma política Pública de Educação do Campo”. Luziânia (GO), 2004.

CREPALDE, R. S dos. Desafios e Potencialidades da Construção de Trabalhos de Conclusão de Curso na Alternância da Licenciatura em Educação do Campo da UFTM/MG, 2019. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CRUZ, V. C; Povos e Comunidades Tradicionais. *In*. CALDART, R. S. *et al.* (org.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CUNHA, M. B. M de; GONZALEZ, I. M. Formação de professores/professoras do campo utilizando os complexos temáticos. **Anais eletrônicos**: Encontro Nacional de Didática e Ensino — ENDIPE. 2016. Disponível em: <https://endipe.pro.br/site/eventos-antigos/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

DE JESUS; S. M. S. A; AZEVEDO DOS SANTOS, J. G. Formação de professores para a Educação do Campo na Universidade de Sergipe. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L.M.

Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

DETTMANN, J. M. **Práticas e Saberes da Professora Pomerana**: um estudo sobre Interculturalidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1347/1/Jandira%20Marquardt%20Dettman.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DOS SANTOS JUNIOR, R. C; SOUZA-SEIDI, R. Povos e Comunidades Tradicionais: uma Categoria em Movimento. COLÓQUIO INTERNACIONAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, 6., 2019, Montes Claros, MG. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais: UNIMONTES, 2019. Disponível em: <https://coloquiointernacional.com/cpct/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

DRUMMOND, C. de A. (seleção e montagem) **Uma pedra no meio do caminho**: biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

DUARTE, R. G. **A Licenciatura em Educação do Campo da Ufes e os desafios da permanência campesina no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2019.

ENDIPE. **Encontro Nacional de Didática e Ensino**. Disponível em: <https://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

FRANÇA, D. M.; OLIVEIRA, E. C; FERREIRA, M. G. M. Auto-organização Estudantil da Licenciatura em Educação do Campo UFES – Vitória (ES). *In: Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação ANPAE/ES*. Edição Atual. n 3. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/anpae-es/index>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FERNANDES, B. M. Territórios da Educação do Campo (prefácio). *In: ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. (org.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

FERREIRA, M. J. L. Processos didáticos na formação de educadores, indagando os trabalhos pedagógicos na escola do campo. **Anais eletrônicos: Encontro Nacional de Didática e Ensino** — ENDIPE. 2016. Disponível em: <https://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra (prefácio). *In: FREIRE, P. Pedagogia do oprimido*. 65^a. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; LIMA, M.; SCHUTZ-FOERSTE, G. M. **Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação**. 3.ed. Coleção Educação & Cultura. Curitiba: Appris, 2020.

FLORESTAN, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FORNET-BETANCOURT, R. **Transformación Intercultural de la filosofía**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

FORNET-BETANCOURT, R. (Entrevista) Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: Consorcio intercultural, 2004.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores: da teoria à prática**. Tese (doutorado em Educação) — PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, E. Pedagogia da Terra: uma avaliação qualitativa da parceria entre movimento sem-terra e universidade. [et.al]. (org.). FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; LIMA, M. e SHUTZ-FORESTE, G. M. **Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação**. Vitória/ES: EDUFES, 2012.

FOERSTE, E. **Cultura e Língua Pomerana: Diálogos Interculturais sobre Ensino Bilingue**. (org.) Marcos Vinicius Carvalho *et al.* Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística (2014: Foz do Iguaçu, PR). Anais 5. Brasília, DF. 2016.

FOERSTE, E. Língua pomerana na atualidade; um diálogo sobre patrimônio cultural do Povo Tradicional Pomerano. In. SEIBEL, I. *et al.* **O Povo Pomerano no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016b. pp. 70-85.

FOERSTE, E. *et al.* Educação do Campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação. **Revista Iberoamerica de Educación**, 2018, vol. 76, pp. 125-147.

FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. Língua, Cultura e Educação do Povo Tradicional Pomerano. **Educ. rev.** 33, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153099>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FOERSTE, E.; BORN, J.; DETTMANN, J. M. Língua pomerana na escola: práticas docentes e diversidade linguística. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24. 2019. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240011>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FOERSTE, E. **Culturas, Parcerias e Educação do Campo**. Curitiba. Appris, 2020a.

FOERSTE, E. **Educação e interculturalidade em tempos de resistência**. Curitiba: Appris, 2020b.

FOERSTE, E. *et al.* (orgs). **Espectros latinos da educação social**. 1 ed. Curitiba: Appris. Coleção Educação & Cultura, 2020.

FOERSTE, E.; FOERSTE-SCHÜTZ, M. G. Língua, Cultura e Educação do Povo Tradicional Pomerano. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n 33. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153099>. Acesso: 15 jan. 2021.

FOERSTE, E. **Parcerias na universidade: educação e culturas**. Curitiba: Appris, 2021, em prelo.

FORNACIARI, M. **Homenagem ao Prof. Henrique José Alves Rodrigues**. WhatsApp: [Grupo Educação do Campo]. 12 dez. 2020. 11:28. Mensagem de texto de WhatsApp.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer, teoria e prática na educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65^a. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R.S. *et al.* (org.). **Caminho para transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREITAS, L. C. Coordenação da Educação do Campo é extinta. **Avaliação Educacional-Blog do Freitas**, 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/02/27/coordenacao-da-educacao-do-campo-e-extinta/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Cap. 1, p. 15-50.

GERKE, J. **Formação e profissão docente do campo**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

GIANOTTEN, V; WIT, T. Pesquisa Participante em um contexto de economia camponesa. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Cap.1, p. 158 – 188.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HEHR, R. G. **Produção Escrita e Educação do Campo**: um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental do município de Domingos Martins Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8643/1/tese_9400_Dissert.%20Roseli.pdf . Acesso em: 12 dez. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1998. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** — 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=1602&busca=1&t=ibge-inicia-contagem-regressiva-censo-2010>. Acesso: 26 set. 2019.

IPHAN — Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Relatório de Atividades 2011-2014**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/RelatorioIPHAN2014_final.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/>. Acesso: 20 jan. 2021.

KOELER, E. **Uma professora pomerana e suas comunidades**: lutas coletivas pelo direito à Educação. Curitiba: Appris, 2018.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Cap. 3, p. 51-81.

LEAL, Á. A. A.; DIAS, A. C.; CAMARGOS, O. P. Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. *In*: MOLINA; M. C.; MARTINS, M. de F. A. (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, M. L.; ALCÂNTARA, R. G. Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade. **Revista Brasileira em Educação do Campo- RBEC**, volume 2, nº 1, 2017.

MARCILINO, O. T. **Educação escolar tupiniquim e guarani**: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Espírito Santo, 2014.

MARACCI, M. T. **Povos Indígenas**. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARTINS, R. S.; SILVA MARINS, L.H. Direito Humanos e Criminalização do Discurso de Ódio Contra Povos e Comunidades Tradicionais no Direito Brasileiro. VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, 2019. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais: UNIMONTES, 2019. Disponível em:<https://coloquiointernacional.com/cpct/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

MARX, K. **O Capital** — crítica da economia política, v.1, São Paulo, Ed. Abril Cultural. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Seleção SESU/SETEC/SECADI**, nº 2, de 31 de agosto de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ministério da Educação-história**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso em: 06 maio 2020.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; SÁ, M. L. Desafios e Perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na universidade de Brasília. **Anais eletrônicos**. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino — ENDIPE, 2010. Disponível em:<https://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MOLINA, M.C.; SÁ, M. L. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: Molina, C.M. SÁ, L. M. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pelas Licenciaturas em educação do campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2

ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

MOLINA, M. C.; SÁ, M. L. Licenciatura em Educação do Campo. *In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C; MARTINS, M. de F. A. Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos Seminários Nacionais de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. *In: MOLINA; M. C.; MARTINS, M. de F. A. (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

MORAES, V.M.; SOUZA, M.A. Movimentos Sociais, Governos e Universidades: a produção da LEDOC no Brasil. *In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT03_585.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

MOREIRA, R. C. M. **Experiências Literárias**: diálogos com escola da rede municipal de Vila Velha. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção 169, de 27 de junho de 1989**. Genebra, jun 1989. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso: 20 jan. 2021.

PAULA, H. V. de C. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo**. 2020. 226f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal em Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Luiz Carlos de Freitas. 1º. ed. [S. l.]: São Paulo. Expressão Popular, 2018.

RBEC — **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>. Acesso: 02 abr. 2020.

RIBEIRO, D. C. A; RIBEIRO, I. C. A; SILVA, L. M. O pensar legislativo Brasileiro Pós-Constitucional dos Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais. IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, 2016. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais: UNIMONTES, 2019. Disponível em: <https://coloquiointernacional.com/cpct/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

RODRIGUES, R. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. *In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: UPS, 2006. Coleção Milton Santos.

SANTOS, S. K. A. Os discursos Internacionais e a Constituição dos direitos das Comunidades Tradicionais no Brasil. III COLÓQUIO INTERNACIONAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, 2014. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais: UNIMONTES, 2019. Disponível em: <https://coloquiointernacional.com/cpct/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SANTOS, S. P. **A Concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, S. P. **A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, S. P. Implicações da Pedagogia da Alternância na Formação de Professor: uma análise integrativa no nível superior. In: FOERSTE, E. *et al.* (org.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SEIBEL, I. Conhecendo os Povos Tradicionais: tradição e definição. In: NEGREIROS, Davis Sleman *et al.* (org.). **Povos e Comunidades Tradicionais Perspectivas além da Epistemologia**. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, M. O. Saindo da invisibilidade – a política nacional de povos e comunidades tradicionais. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007. Disponível em: <http://portalypade.mma.gov.br/>. Acesso: 21 jan. 2021.

SCHNORR, G. M. **A filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt: práxis dialógica e reaprendizagem do pensar**. 2015. Tese (doutorado em informar) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102016-150932/pt-br.php>. Acesso em: 12 jan. de 2020.

SCHUBERT, A. M. P. **Lutas Territoriais Tupinikim: saberes e lugares conhecidos**. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, A. R. **A formação de professores do campo: o programa de aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba na bacia do Rio Doce**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOUZA, A. R.; CUNHA, E. C. S.; MÜLLER, E. R. O grupo de pesquisa Cultura, Parcerias e Educação do Campo: 10 anos de produção acadêmica no Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE/UFES. In FOERSTE, E. *et al.* (org.). **Culturas, Parcerias e Educação do Campo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z *et al.* Desafios da Educação do Campo na UFBA: proposições superadoras – o Sistema de Complexos. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB;**

UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

TAFFAREL, C. N. Z. PREFÁCIO. In: MOLINA, M.C.; MARTINS, M. F. A (org.). **Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 9).

THUM, C. Povos e Comunidades Tradicionais: do impacto do GT de transição na criação do conselho de povos e comunidades tradicionais. In: NEGREIROS *et al.* (org.). **Povos e Comunidades Tradicionais Perspectivas além da Epistemologia**. Curitiba: CRV, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em educação do campo**. Vitória: UFES, 2019. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/ppc_lec_chs_2019.pdf Acesso: 12 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Resolução CEPE nº 030/2020**. Aprova o Earte e regulamenta a oferta de disciplinas do primeiro semestre especial de 2020 nos cursos de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_30.2020_-_cepe_-_adota_e_regulamento_o_earte_0.pdf . Acesso: 21 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Plano de contingência da Ufes em tempos de Covid-19**. Disponível em: http://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/planocontingencia_v2f.pdf. Acesso em 21 dez. 2020.

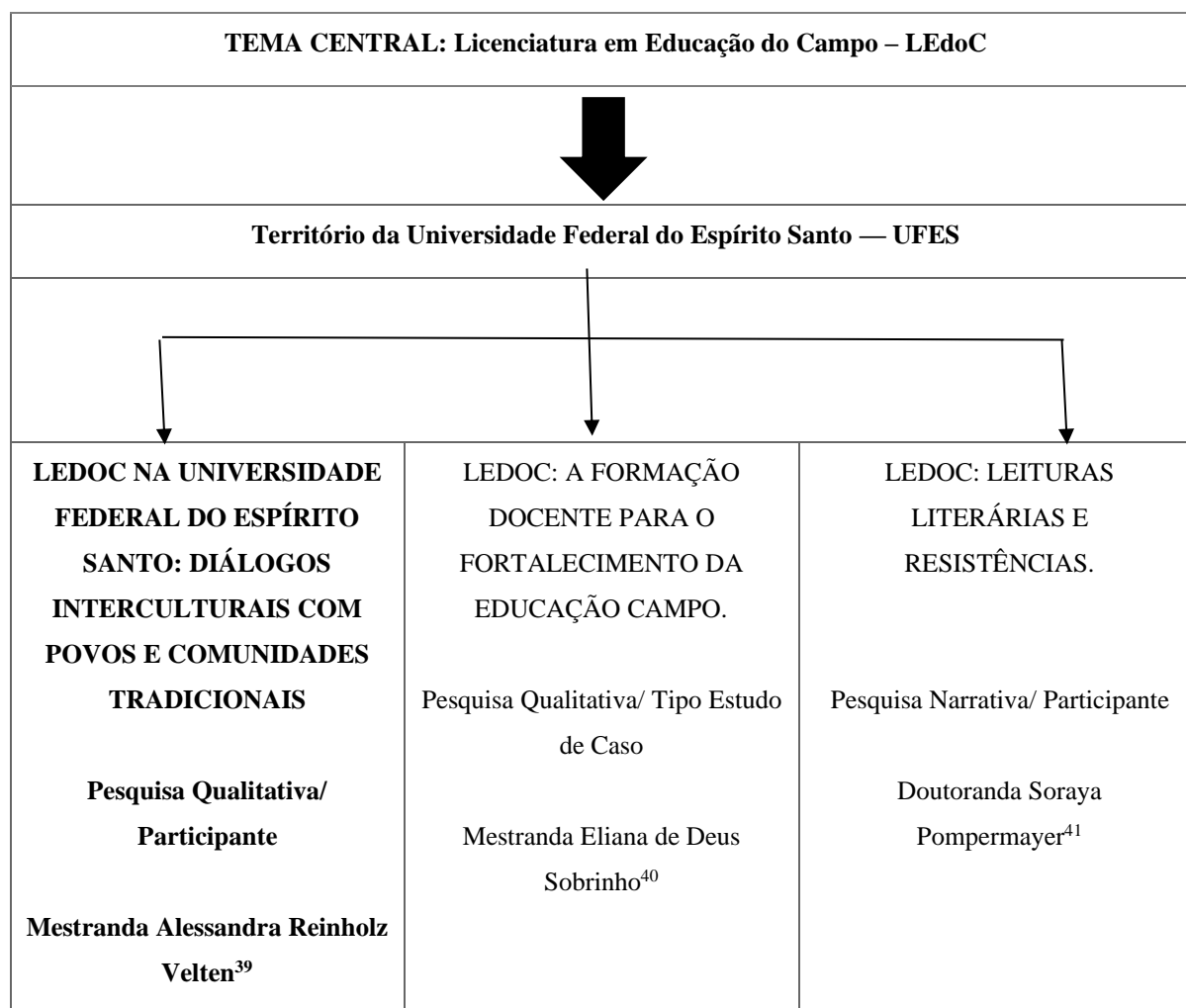
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Ensino Aprendizagem Remoto Temporário Emergencial – EARTE**. Disponível em: <https://earte.ufes.br/>. Acesso: 21 dez. 2020.

VELTEN, A. R. *et al.* Narrativas de um Professor Pomerano. In: FOERSTE, E. *et al.* (org.). **Culturas, Parcerias e Educação do Campo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

VELTEN, A. R.; SOBRINHO, E. D.; FOERSTE, E. **Diálogos entre a Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo e a Pesquisa**. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL) — Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/ixepeal/trabalho/114369>. Acesso em: 28 fev. 2020.

APÊNDICE I — LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — PESQUISA EM REDE



Fonte: GT— Pesquisa em Rede— dados produzidos pelos autores.

³⁹ Mestranda em Educação - PPGE/UFES, Vitória, Espírito Santo, Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFES Cultura, Parcerias e Educação do Campo, Bolsista da FAPES. Graduanda na Licenciatura em Educação do Campo LEdoC/UFES – Ciências Humanas e Sociais (CHS). E-mail:areinholzvelten@gmail.com.

⁴⁰ Mestranda em Educação - PPGE/UFES, Vitória, Espírito Santo, Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFES Cultura, Parcerias e Educação do Campo. Coordenadora do Polo UAB/ Domingos Martins-ES, E-mail: elianasobrinho.numeros@hotmail.com.

⁴¹ Doutoranda em Educação PPGE- UFES. Mestre em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Vitória - ProfLetras (2014). Pós-graduada em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – MG). Licenciada em Letras-Português pela UFES (1989). Integra os grupos de pesquisa “Parcerias, Culturas e Educação” (UFES) e o “Núcleo Bakhtiniano de Pesquisa em Linguagem e Educação” (IFES). Atuou na Secretaria de Educação – SEME - PMV/ES (Gerência de Formação/ Revitalização dos Espaços Escolares) de 1999 a 2001. E-mail: sorayap41@gmail.com.

Tabela 2 — ESTUDANTES DA LEDOC QUE SE IDENTIFICAM COMO PCTs

ESTUDANTES DA LEDOC QUE SE IDENTIFICAM COMO PCTs			
ETNIAS	SÃO MATEUS	GOIABEIRAS	TOTAL
Quilombolas	13	05	18
Indígenas	01	05	06
Pomeranos	00	08	08
Caiçaras	00	01	01
Ribeirinho	01	00	01
Matrizes Africanas ou de Terreiro	05	04	09
TOTAL DE PCTs			43

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Tabela 3 — CRONOGRAMA METODOLÓGICO

CRONOGRAMA DE METODOLOGIA DE TRABALHO			
MOMENTO	OBJETO	INSTRUMENTO	ATIVIDADE
INVESTIGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar área de trabalho; - Recolhimento de informações sobre a área de trabalho; - Observação de área de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tabelas; - Contatos Pessoais; - Levantamento de documentação; - Guia de perguntas; - Diário de Bordo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Participante; - Escrita do projeto de pesquisa; - Estudos preliminares;
TEMATIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Teorização 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamentos de produções acumuladas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação que questionários individuais;

			- Transcrições de informações, em forma de notas, gravações.
PROGRAMAÇÃO	- Realização do Círculo de Cultura	- Recursos digitais: formulário do google form. e Sala de Reunião Google Meet.	- Realização de Círculo de Cultura; - Convite aos estudantes; - Orientação do Círculo de Cultura; - Trabalho e produção de conhecimento; - Avaliação e tratamento dos dados;
ANÁLISE DOS DADOS	Triangulação de dados entre o referencial teórico, produção acadêmica e a observação participante, dos questionários individuais, do círculo de cultura e o diário de bordo.		

Fonte: Repensando a Pesquisa Participante por Carlos Rodrigues Brandão (1987) — Tabela elaborada pela autora.

Tabela 4 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DO CNPQ GRUPO DE PESQUISA CULTURAS, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Bibliografias selecionadas conforme as palavras-chave			
Palavras-chaves:	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
Interculturalidade	30	02	02
Publicações relacionadas ao tema lidas na íntegra			
Autores (as)	Títulos		Tipo/Ano
DETTMANN, Jandira Marquardt.	PRÁTICAS E SABERES DA PROFESSORA POMERANA: um Estudo Sobre Interculturalidade.		Dissertação. UFES, 2014
HEHR, Roseli Gonoring.	PRODUÇÃO ESCRITA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental do município de Domingos Martins-ES.		Dissertação. UFES, 2015.

Fonte: Livro Culturas, Parcerias e Educação do Campo 2020 – organizado pela autora.

Tabela 5 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Bibliografias selecionadas conforme as palavras-chave			
Palavras-chaves:	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
Raul Fornet-Betancourt	05	02	02
Publicações relacionadas ao tema lidas na íntegra			
Autores (as)	Títulos		Tipo/Ano
SCHNORR, Giselle Moura.	A filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt: práxis dialógica e re-aprendizagem do pensar.		Tese. USP, 2015
BRUM, Ana Lucia Castro.	Caminhos para uma Educação Intercultural Libertadora: a busca de um diálogo.		Dissertação. UFRGS, 2018.

Fonte: Banco de Dados da Capes 2019 – organizado pela autora.

Tabela 6 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO — RBEC

Bibliografias selecionadas conforme as palavras-chave			
Palavras-chaves:	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)	14	02	02
Publicações relacionadas ao tema lidas na íntegra			
Autores (as)	Títulos		Tipo/Ano
COSTA, Eliane Miranda	Licenciatura em Educação do Campo: Intencionalidades da formação docente no Marajó		2016 Volume único
SOUZA, Daniele Cristina; KATO, Danilo Seithi; PINTO, Tânia Halley Oliveira	A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições		2017 Volume 2 N1

LUIZ, Miriã Lúcia; ALCÂNTARA, Regina Godinho	Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade	2017 Volume 2 N 1
AZINARI, Amanda Pereira da Silva; PERIPOLLI, Odimar João	Uni-versidade multi-versa? Reflexões sobre a formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo no distrito de Caramujo, Cáceres/MT	2017 Volume 2 N 2
ALBUQUERQUE, Ronald de Figueiredo; PÁSSARO, Eloisa Rodrigues; FIGUEIRÊDO, Tatiane de Araújo	Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri	2017 Volume2 N 2
BEGNAMI, João Batista; HIRATA, Aloísia Rodrigues; ROCHA, Luiz Carlos Dias da	Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes	2018 Volume 3 N 2
D'ÁVILA, Jorge Luis	Política de expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios para a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2018 Volume 3 N 2
SILVA, Diego Gonzaga Duarte da; SILVA, Lourdes Helena da	Licentiate Degree in Rural Education: contributions to training monitors of Agricultural Family Schools	2018 Volume 3 N 3
SAUL, Tamine Santos; RODRIGUES, Ricardo Antonio; AULER, Neiva Maria Frizon	A Pedagogia da Alternância nas licenciaturas em Educação do Campo: olhar sobre as produções acadêmicas.	2019 Volume 4

ALVES, Maria Zenaide, FALEIRO, Wender	Interdisciplinaridade na formação de professores em uma LEDOC: desafios de ensinar e aprender	2019 Volume 4
LOPES, Sérgio Luiz	Interfaces ambientais na Licenciatura em Educação do Campo: uma análise da proposta pedagógica	2019 Volume 4
BRITO, Márcia Mariana Bittencourt; MOLINA, Mônica Castagna	Reflexões sobre os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os elementos para “Transformar (ação) Pedagógica” na Educação Superior	2019 Dossiê Temático: Políticas para a educação e a diversidade sociocultural
CAMPOS, Dulcinéia; FRANÇA, Dalva Mendes; SANTANA, Valmere	A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: PRONERA e Licenciatura em Educação do Campo.	2019 Dossiê Temático: 50 anos da Alternância no Brasil
TEIXEIRA, Antonio Marcos Dalmolin; GARCIA, Rosane Nunes	Licenciaturas em Educação do Campo da área de Ciências da Natureza: análise da produção em periódicos nacionais.	2020 Volume 5

Fonte: Tabela elaborada pelo GT- Pesquisa em Rede.

Tabela 7 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO — ENDIPE

Bibliografias selecionadas conforme as palavras-chaves			
Palavras-chaves	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC	18	07	07
Publicações relacionadas ao tema lidas na íntegra			
Autores(as)	Títulos		Instituição Tipo/Ano

SÁ, Laís Maria Borges de Mourão MOLINA, Mônica Castagna	Desafios e Perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	UnB 2010
ROCHA, Maria Isabel Antunes	Desafios e Perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidas na FAE/UFMG	FAE/UFMG 2010
LIMA, Maria Emília Caixeta da Castro	Uma formação em ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica	UFMG 2010
MENEZES, Marly Cutrim de	Experiências e Desafios das Licenciaturas em Educação do Campo no Maranhão	UFMA 2014
SILVA, Márcia Cristina Lopes e	Formação em área e conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/Campus de Castanhal/IFPA	UFC 2014
MARTINS, Maria de Fátima Almeida	Alternância e Formação na Licenciatura em Educação do Campo	UFC 2014
SILVA, Hellen do Socorro de Araujo	Ensaio sobre Educação Superior do Campo: Contextualização das Licenciaturas em Educação do Campo	UFPA 2014
MOLINA, Mônica Castagna	Licenciatura em Educação do Campo: Desafios à formação de educadores e à transferência da Escola do Campo: Reflexões a partir das turmas da Universidade de Brasília	UnB 2014
FERREIRA, Maria Jucilene Lima	Processos didáticos na formação de educadores, indagando os trabalhos pedagógicos na escola do campo	UNEB/DEDC-X 2016
CUNHA, Maria Bernadete de Melo GONZALEZ, Isadora Melo	Formação de professores/professoras do campo utilizando os complexos temáticos	UFBA 2016
ALVES, Gisele Morilha BOLSON, Hildete Pereira da Silva	Educação do Campo: Políticas públicas e formação docente	Universidade Católica Dom Bosco 2016

MELZER, Erick Eduardo Martins	O diálogo de saberes na licenciatura em Educação do Campo da UFPR Litoral	Universidade do Paraná, Setor Litoral 2016
SOUZA, Maria Antônia de	Escolas Públicas, formação continuada de professores e princípios da Educação do Campo	Universidade Tuiuti do Paraná Universidade Estadual de Ponta Grossa 2016
KATUTA, Angela Massumi	Educação Popular, pensamento decolonial e formação inicial e continuada de professores da Educação do Campo	Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral 2016
PIRES, Suely Maria CORREIA, Rosimeire Cardoso DINIZ, Eder Carlos Cardoso	Egressas da Licenciatura sob a lente da comunidade do Campo	SEDUC/OBEDUC SEMED IFRO 2016
PAIVA, Fabrícia Vellasquez	Diálogos de saberes: identidade memória docentes nos cadernos reflexivos da licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro 2016
MELO, Patrícia Sara Lopes COSTA, Maria Lemos da	Tornar-se docente: A construção identitária o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI	Universidade Federal do Piauí 2016
ANGELO, Aparecida Aline KRUPPA, Sonia Maria Portella	Licenciatura em Educação do Campo: algumas questões para a formação a partir de uma pesquisa com egressos	FEUSP/UFMA FEUSP 2018

Fonte: Tabela elaborada pelo GT- Pesquisa em Rede.

Tabela 8 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO — ANPED

Bibliografias selecionadas conforme a palavra-chave			
Palavras-chave	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
Licenciatura em Educação do Campo – LedoC	02	02	02
Publicações relacionadas ao tema lidas na íntegra			
Autores(as)	Títulos		Instituição Tipo/Ano
MORAES, Valdirene Manduca de SOUZA, Maria Antônia de	Movimentos Sociais, Governos e Universidades: a produção da LEDOC no Brasil		UNICENTRO - UTP UEPG 2017
CREPALDE, Rodrigo dos Santos	Desafios e Potencialidades da Construção de Trabalhos de Conclusão de Curso na Alternância da Licenciatura em Educação do Campo da UFTM-MG		UFTM-MG 2019

Fonte: Tabela elaborada pelo GT- Pesquisa em Rede.

Tabela 9 — PRODUÇÃO DE DADOS ACUMULADOS DO COLÓQUIO INTERNACIONAL DOS PCTs

Bibliografias selecionadas conforme a palavra-chave			
Palavras-chave	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS	218	05	05
LEVANTAMENTO POR EVENTO -2009/2019 (10 anos)			
I Colóquio Brasil-Alemanha			
Temática: “Projetos e Pesquisas sobre Povos e Comunidades Tradicionais”			
Universidade Estadual de Montes Claros/MG - 2009			

A primeira versão do colóquio gerou um livro na versão digital em alemão, ISBN 978-3-86219-151-2, encontra-se disponível na internet sob o endereço <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-150-5.volltext.frei.pdf>

II Colóquio Brasil-Alemanha

Temática: “As ações de grupos de pesquisa do Brasil e da Alemanha que trabalham com Povos e Comunidades Tradicionais: resultados, práticas e ações futuras”

Universidade Federal de Rondônia – UNIR - Porto Velho/RO - 2011

A segunda versão do colóquio gerou um livro eletrônica em alemão, ISBN 978-36-86219-421-6, encontra-se disponível na internet sob o endereço <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-420-9.volltext.frei.pdf>.

III Colóquio Internacional Povos e Comunidades Tradicionais

Temática: “Contribuição dos Povos e Comunidades Tradicionais para outro Desenvolvimento”

Montes Claros/MG - 2014

Palavras-chave	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS	57	01	01
Autores(as)	Títulos		Instituição
SANTOS, Susi Karla Almeida	Os Discursos Internacionais e a Constituição dos Direitos das Comunidades Tradicionais no Brasil		PPGDS-UNIMONTES

IV Colóquio Internacional Povos e Comunidades Tradicionais

Temática: “Estado, Capital e Territórios Tradicionais: Dinâmicas Territoriais em Disputa”

Montes Claros/MG - 2016

Palavras-chave	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS	97	01	01
Publicações relacionadas ao tema lidas na íntegra			
Autores(as)	Títulos		Instituição

RIBEIRO, Diego Coelho Antunes; RIBEIRO, Igor Coelho Antunes; SILVA, Laio Marques	O Pensar Legislativo Brasileiro Pós- Constitucionalização dos Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionalis	UFF UNIMONTES UFVJM	
V Colóquio Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais Temática: “Tradicionalmente outro futuro” De 23 a 26 de junho de 2017 na Academia Evangélica Hofgeismar - Alemanha			
Os resultados do V colóquio foram reunidos em livro impresso publicado em alemão pela Editora da Universitat Kassel ISBN 978-3-7376-0610-3. E no site: https://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-7376-0610-3 .			
VI Colóquio Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais Temática: “Direitos e Bem Viver”2019 Montes Claros-MG - 2019			
Palavras-chave	Publicações encontradas	Publicações selecionadas	Textos que serão lidos na íntegra
POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS	64	03	03
Publicações relacionadas ao tema lidas na íntegra			
Autores(as)	Títulos		Instituição
DOS SANTOS JUNIOR, Reginaldo Cordeiro; SOUZA-SEIDL, Renata	Povos e Comunidade Tradicionais: uma Categoria em Movimento		PPGAN-UFMG
BATELLA, David Batista	O Estado Como Violador dos Direitos Humanos das Comunidades Tradicionais: uma abordagem histórica		PPGH-Unimontes
MARTINS, Rosana dos Santos; SILVA MARTINS, Luci Helena	Direito Humanos e a Criminalização do Discurso de Ódio Contra Povos e Comunidades Tradicionais no Direito brasileiro.		UNIMONTES

Fonte: Site do Colóquio/Anais - Tabela elaborada pela autora.

Tabela 10 — LEVANTAMENTO DAS LEDOCs NO BRASIL

LEdoCs no BRASIL — Lançaram Editais em 2020			
REGIÃO	ESTADO	UNIVERSIDADES	INSTITUTOS
NORTE 11	Acre	----	----
	Amazonas	----	----
	Roraima	UFRR - Universidade Federal de Roraima - Campus Paricarana	----
	Rondônia	UNIR - Universidade Federal de Rondônia (Rolim Moura)	----
	Pará	UFPA - Universidade Federal do Pará - Campus de Abaetetuba UFPA - Universidade Federal do Pará - Campus de Altamira UFPA - Universidade Federal do Pará - Campus Cametá UFPA - Universidade Federal do Pará - Campus Marabá UNESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Campus Marabá	IFPA – Instituto Federal Pará - (Multicampi) – Campus Altamira, Bragança, Breves, Moju e Marabá
	Amapá	UNIFAP -Universidade Federal do Amapá - Campus Mazagão	----
	Tocantins	UFT - Universidade Federal do Tocantins - Campus Arraias UFT - Universidade Federal do Tocantins - Campus de Tocantinópolis.	----
NORDESTE 10	Maranhão	UFMA - Universidade Federal do Maranhão - Campus de Bacabal	
	Piauí	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Cinobelina Elvas Bom Jesus UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Picos UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Teresina UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Floriano	-----
	Ceará	-----	-----
	Rio Grande do Norte	UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Mossoró)	IFRN - Instituto Federal Rio Grande do Norte - Campus Canguaretama
	Paraíba	UFCG - Universidade Federal De Campina Grande - Campus Sumé	-----

	Pernambuco	-----	-----
	Bahia	UFRB – Universidade Federal Recôncavo da Bahia - campus Feira de Santana UFRB – Universidade Federal Recôncavo da Bahia- Campus Amargosa	-----
	Alagoas	-----	-----
	Sergipe	-----	-----
SUDESTE 08	Minas Gerais	UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba) UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Diamantina) UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais -Belo Horizonte UFV - Universidade Federal de Viçosa (Viçosa)	
	Espírito Santo	UFES – Universidade Federal do Espírito Santo – São Mateus UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Goiabeiras	----
	Rio de Janeiro	UFF -Universidade Federal Fluminense -Santo Antônio de Pádua UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Seropédica	-----
	São Paulo	-----	-----
CENTRO- OESTE 05	Mato Grosso	UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados - Campus Dourados	----
	Goiás	UFCAT – Universidade Federal Goiás / Regional Catalão UFG – Universidade Federal de Goiás / Regional Goiás	----
	Distrito Federal	UNB – Universidade de Brasília (Planaltina/DF)	
	Mato Grosso do Sul	UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -Campo Grande	----
SUL 10	Paraná	UFPR – Universidade Federal Paraná – Campus Setor Litoral UFFS – Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Laranjeiras do Sul	----
	Santa Catarina	UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina -Campus Florianópolis	----

	Rio Grande do Sul	UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Tramandaí UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Litoral Norte UFFS – Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Erechin UFSM – Universidade Federal de Santa Maria (EAD) UFP – Universidade Federal de Pelotas (EAD)	
44 LEdoCs	19 estados	40 universidades	04 institutos

Fontes: LEAL, A. A. *et al.* **Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil**: expansão e institucionalização, 2019. p. 39-53. MEDEIROS, E.A et. Al. **Licenciaturas (interdisciplinares) em Educação do Campo**: Estudo sobre sua expansão no Brasil. EDUR. Educação em Revista. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698226082>. PAULA, Heloisa Vitória de Castro. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo**. 2020. 226f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal em Uberlândia, Uberlândia, 2020. Nota: organizado pela autora.

APÊNDICE II — CARTAS E TERMOS DA PESQUISA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, ALESSANDRA REINHOLZ VELTEN, Mestranda pelo Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo — UFES, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, orientada pelo Professor Dr. Erineu Foerste.

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 Alessandra Reinholz Velten – areinholzvelten@gmail.com Cel. (27) 9.9845-3945.

CARTA DE CONCESSÃO PARA PESQUISA

Prezadas Senhoras,

COORDENADORAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFES

Solicito a concessão para realização de uma pesquisa de mestrado intitulada LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, pela linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, orientada pelo Professor Dr. Erineu Foerste.

Essa pesquisa tem como objetivos propor uma análise científica de como o sistema de ensino universitário dialoga com os sujeitos do campo, para tanto, requer a colheita de dados em documentos da instituição, entrevistas e questionários com estudantes e profissionais.

Os dados obtidos serão utilizados para a pesquisa científica, seguindo todos os critérios éticos da Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016.

Colocamo-nos à disposição de V. A Sra. Para quaisquer esclarecimentos.

Alessandra Reinholz Velten

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu na condição de Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Goiabeiras e São Mateus, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que a pesquisadora Alessandra Reinholz Velten realize a pesquisa, para ouvir os estudantes e profissionais do curso e para analisar de documentos do programa.

Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Vitória /ES, ____ de _____ de 2019.

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Alessandra Reinholz Velten, mestranda pelo Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, sob orientação do Professor Drº Erineu Foerste estou desenvolvendo a pesquisa intitulada LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS. Que tem como objetivo investigar o processo de formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo. Para realizar esta pesquisa, solicitamos a sua importante participação para responder algumas perguntas. Suas respostas contribuirão para o aprofundamento dos nossos estudos sobre a Licenciatura em Educação do campo e os Povos e Comunidades Tradicionais. Informo que a Universidade Federal do Espírito tem 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

Mestranda Alessandra Reinholz Velten

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 a pesquisadora Alessandra Reinholz Velten, realize esta entrevista ou roda de conversa, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a Licenciatura em Educação do Campo e os Povos e Comunidades Tradicionais. 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 _____

Participante da Pesquisa

Alessandra Reinholz Velten

APÊNDICE III – ROTEIROS DE QUESTIONÁRIOS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. No lócus da sala de aula:

- (a) Quem são os sujeitos da LEdoC?
- (b) Quais as suas características pessoais e culturais mais marcantes?
- (c) É possível notar a presença de saberes populares durante as aulas?
- (d) Os professores dialogam com os saberes populares?
- (e) Durante as aulas é possível observar traços de uma formação política entre os estudantes?
- (f) Como se constrói as relações de afinidade?
- (g) Se percebe um respeito entre os sujeitos que possuem modos de pensar diferentes?
- (h) Quais os principais problemas comuns na sala de aula?

2. Nas reuniões nas salas (Núcleos de Base):

- (a) Como são organizadas as reuniões?
- (b) Como as lideranças são escolhidas?
- (c) Como é realizada a auto-organização?
- (d) Os assuntos são de interesse comum?
- (e) A um respeito a cultura e os saberes de cada sujeito?
- (f) Durante as reuniões há uma compreensão sobre as diferenças culturais?
- (g) Todos têm direito de fala, mesmo quando controverso ao discurso?
- (h) Quais os principais temas levantados pelos estudantes?

3. Nas reuniões entre as turmas (comissões):

- (a) Como os estudantes se organizam enquanto comissões?
- (b) Como se formam as comissões?
- (c) Qual o papel dos estudantes enquanto líderes de comissão?
- (d) As ressalvas à construção política dos estudantes?
- (e) Como se dá o interesse dos estudantes em relação às demandas das comissões?

4. Nas assembleias:

- (a) Como se dá o momento de formação política durante as assembleias?
- (b) Observa-se uma construção política dos sujeitos durante os debates?
- (c) Em momento se percebe ou reconhece que houve uma mudança de postura em relação ao tema debatido?
- (d) Os sujeitos que participam da assembleia produzem conhecimento político?
- (e) Como se formam as lideranças na LEdoC?
- (f) As lideranças exercem um controle direto ou indireto, nas decisões?
- (g) Como se dá a relação entre os professores, coordenadores e estudantes diante das pautas levantadas na assembleia? É possível observar uma horizontalidade de saberes?
- (h) Os encaminhamentos da assembleia são deliberados pelo colegiado?

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL – Google Form

LEdoC/UFES: Diálogos Interculturais com Povos e Comunidades Tradicionais

Eu, Alessandra Reinholz Velten, mestranda pelo Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e graduanda da Licenciatura em Educação do Campo da "Turma Chico Mendes" de CHS/UFES, sob orientação do Professor D. Erineu Foerste estou desenvolvendo a pesquisa intitulada LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS.

Este é um convite para fazer parte desta etapa da pesquisa, que tem como objetivo traçar a identidade dos sujeitos que ingressam na LEdoC e entre os quais Povos e Comunidades Tradicionais estão presentes. Assim solicito encarecidamente a colaboração de todos, garantindo maior legitimidade da pesquisa para que possamos fortalecer e ampliar os direitos territoriais que nos foram historicamente negados. “PARTICIPAR DE UMA PESQUISA PARTICIPATIVA É UM ATO DE MILITÂNCIA!” (C. R. Brandão).

- 1- Endereço de e-mail:
- 2- Campus da UFES: () são Mateus () Goiabeiras
- 3- Área do Conhecimento: () Linguagem () Ciências Humanas e Sociais () Ciências da Natureza
- 4- Reside em que estado?
- 5- Em que município você mora?
- 6- Atualmente você mora? () moradia própria () alugada () cedida
- 7- Como se classifica a sua moradia?
- 8- Com quem você mora?
- 9- A partir da sua construção social, você classifica o seu sexo como?
- 10- Idade:
- 11- Você se declara como:
- 12- Qual é o seu estado civil?
- 13- Você tem engajamento em algum movimento social (sindicato, pastoral, grêmio estudantil, movimento feminista, antirracista, ambientalista etc.)? Se a resposta for positiva. Qual?
- 14- Você exerce liderança de grupo? Se a resposta anterior for positiva, qual?
- 15- Você já atua como educador? Se a resposta anterior for positiva, a quanto tempo?
- 16- Como você costuma identificar-se (pode marcar mais de uma questão):
- 17- Como relação à origem étnica, você se autodenomina pertencente:
- 18- Qual é a sua relação com o meio ambiente?
- 19- Qual é a sua relação com o meio rural?
- 20- Você exerce alguma atividade remunerada? Se a resposta anterior for positiva, qual o vínculo desta atividade?
- 21- Qual é a sua renda individual?

ROTEIRO DO CONVITE AO CÍRCULO DE CULTURA- Google Form

Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: Diálogos Interculturais com Povos e Comunidades Tradicionais

Olá, me chamo Alessandra Reinholz Velten, mestranda do Programa de Pós- Graduação de Educação da UFES e Graduanda da Licenciatura em Educação do Campo da "Turma Chico Mendes", sob orientação do Prof. Dr. Erineu Foerste, desenvolvo a pesquisa intitulada acima.

Primeiro gostaria de agradecer a sua contribuição na primeira etapa da pesquisa e convidá-lo (a) para a segunda etapa da pesquisa.

Nesta segunda etapa temos como objetivo: Identificar se a Licenciatura em Educação do Campo dialoga com os saberes dos Povos e Comunidades tradicionais e levantar possíveis contribuições que a Licenciatura em Educação do Campo pode trazer para a construção de novas práticas para a Universidade Federal do Espírito Santo, interligando a uma formação na práxis intercultural.

Para isso, proponho dois momentos: (1) - Este questionário-online; (2) - Um momento de conversa coletiva. Então, vamos lá!

- 1- Endereço de e-mail:
- 2- Nome Completo: (OPCIONAL)
- 3- Telefone para contato:
- 4- Denominação Étnica:
- 5- Qual o nome da sua comunidade?
- 6- Quais são as atividades culturais promovidas na comunidade?
- 7- Como são passados os conhecimentos da comunidade de geração para geração?
- 8- Como são os processos produtivos da sua comunidade?
- 9- Como a sua comunidade se organiza?
- 10- O que falta para a sua comunidade?
- 11- Os saberes da sua comunidade estão presentes nas práticas da Licenciatura em Educação do Campo? Poderia justificar a resposta anterior:
- 12- No dia 07 de janeiro de 2021 às 19h (sexta-feira), vamos promover um encontro virtual (Google Meet) para um bate papo sobre a Universidade e os Povos e Comunidades Tradicionais. Gostaria de saber se tem disponibilidade e possibilidade tecnológica para participar?
- 13- Você gostaria de ter um momento de fala (10min.) neste encontro? Para contar um pouco sobre os saberes da sua comunidade e como a Licenciatura retrata nas suas práticas.

ANEXO A — PORTARIA Nº 14



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PORTARIA Nº 014, DE 02 DE AGOSTO DE 2010.

A Diretora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais,

RESOLVE:

Designar os membros abaixo relacionados para compor o **Grupo de Trabalho de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo – Procampo**, em conjunto com os professores do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN/UFES): Josemar Machado de Oliveira (Departamento de História/UFES), Luís Cláudio Moises Ribeiro (Departamento de História/UFES) e Paulo César Scarim (Departamento de Geografia/UFES).

- **Centro de Educação (CE/UFES)**
 - . Alexandre Rodrigues (DTEPE/CE/UFES)
 - . Edna Castro de Oliveira (DEPS/CE/UFES)
 - . Erineu Foerste (DLCE/CE/UFES)
 - . Gerda Margit Schutz Foerste (DLCE/CE/UFES)
 - . João Assis Rodrigues (DEPS/CE/UFES)
 - . José Américo Cararo (DEPS/CE/UFES)
 - . Júnia Freguglia Machado Garcia (DTEPE/CE/UFES)

Profª Drª Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Diretora do Centro de Educação da UFES

Profª Drª Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Diretora do Centro de Educação da UFES

ANEXO B — PORTARIA Nº 019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PORTARIA Nº 019, DE 26 DE JULHO DE 2013.

A Diretora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais,

RESOLVE:

Art. 1º Designar os membros abaixo relacionados para compor a Comissão de Implementação do Curso de Licenciatura Educação do Campo no Centro de Educação:

Titulares:

- Cláudia Maria Mendes Gontijo (Representante da Direção do Centro de Educação);
- Andréa Antolini Grijó (Representante do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação);
- Jair Ronchi Filho (Representante do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais);
- Dulcinea Benedicto Pedrada (Representante do Departamento de Educação, Política e Sociedade);
- Reginaldo Célio Sobrinho (Representante do Colegiado do Curso de Pedagogia);
- Edna Castro de Oliveira (Representante do Grupo de Trabalho)
- Erineu Foerste (Representante do Grupo de Trabalho)

Suplentes:

- Rogério Drago (Vice-Diretor do Centro de Educação)
- Karla Ribeiro de Assis Cazarino (Subchefe do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação);
- Ana Carolina Galvão Marsiglia (Subchefe do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais);
- Edson Pantaleão Alves (Subchefe do Departamento de Educação, Política e Sociedade);
- Andressa Mafezoni Caetano (Subcoordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia);
- Alessandro Rodrigues (Representante do Grupo de Trabalho)
- Gerda Margit Schutz Foerste (Representante do Grupo de Trabalho)

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor a partir da presente data

Prof.ª Dr.ª Cláudia Maria Mendes Gontijo
Diretora do Centro de Educação da UFES
Prof.ª Dr.ª Cláudia Maria Mendes Gontijo
Diretora do Centro de Educação da UFES

ANEXO C — PORTARIA Nº 34


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**
PORTARIA N.º 34, DE 30 DE JULHO DE 2021

A Vice Diretora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais,

CONSIDERANDO o que consta no Documento avulso nº 23068.015301/2021-91,

CONSIDERANDO a aprovação na plenária do Conselho Departamental do Centro de Educação, em Sessão Ordinária do dia 16 de julho de 2021,

RESOLVE:

Art. 1º Alterar, em parte, as Portarias nº 14 de 31 de março de 2021 e 24 de 30 de abril de 2021, de composição da Comissão Permanente de Ações Afirmativas do Centro de Educação, na seguinte forma:

I - Incluir:

NOME	SEGMENTO	FUNÇÃO	SIAPE/ MATRÍCULA	TÉRMINO DA REPRESENTAÇÃO
Geancarlo Montovaneli Bourguignon	Representante Discente: Licenciatura em Educação do Campo	Membro Titular	2018100003	30/03/2022

§ 1º o Representante discente previsto no inciso I do Art. 1º desta Portaria terá mandato de 01 ano contado a partir do início do mandato dos demais membros desta comissão.

Art. 2º A Comissão Permanente de Ações Afirmativas do Centro de Educação fica, então, composta na seguinte forma:

I- Membros (as) Titulares

NOME	SEGMENTO	FUNÇÃO	SIAPE/ MATRÍCULA	TÉRMINO DA REPRESENTAÇÃO
Lorrana Neves Nobre	Representante dos TAES	Presidente	2035961	30/03/2023
Keila Cardoso Teixeira	Representante do NEESP	Membra Titular	1817251	30/03/2023
Alexsandro Rodrigues	Representante do NESP	Membro Titular	1790121	30/03/2023

Centro de Educação - Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário Alcor de Queiróz Araújo, Goiabeiras – Vitória/ES-Brasil CEP 29.075-910. Tel.: 55-27- 4009-7760. e-mail.: secretaria.ce@ufes.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Erineu Foerste	Representante do NEPECES	Membro Titular	302349	30/03/2023
Jacyara Silva de Paiva	Representante do NEAB	Membra Titular	2999412	30/03/2023
Maria Anna Xavier Serra Carneiro de Novaes	Representante dos TAES	Membra Titular	2396444	30/03/2023
Herberth Gomes Ferreira	Representante Discente da Pós-graduação	Membro Titular	2019141892	30/03/2022
Geancarlo Montovaneli Bourguignon	Representante Discente: Licenciatura em Educação do Campo	Membro Titular	2018100003	30/03/2022

II- Membros (as) Suplentes:

NOME	SEGMENTO	FUNÇÃO	SIAPE/ MATRÍCULA	TÉRMINO DA REPRESENTAÇÃO
Marluce Leila Simões Lopes	Representante do NEAB	Membra Suplente	3066025	30/03/2023
Fernanda de Araújo Binatti Chiote	Representante do NEESP	Membra Suplente	2157243	30/03/2023
Rosali Rauta Siller	Representante do NEPECES	Membra Suplente	3083624	30/03/2023
Olga Rodrigues Vicente Fernandes	Representante Discente: Pós Graduação	Membra Suplente	2020130055	30/03/2022

Art. 4º Revogadas as disposições em contrário, especialmente da Portaria nº 14 de 31 de março de 2021 e 24 de 30 de abril de 2021, esta Portaria entra em vigor a partir da presente data.

Professora Drª. Andrea Antolini Grijó

Vice Diretora do Centro de Educação

No Exercício da Direção

Centro de Educação - Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário Alvor de Queiroz Araújo, Goiabeiras – Vitória/ES-Brasil CEP 29.075-910. Tel.: 55-27- 4009-7760. e-mail: secretaria.ce@ufes.br

ANEXO D — DECLARAÇÃO DE REVISÃO

DECLARAÇÃO DE REVISÃO

DECLARO para os devidos fins que eu, ESTER BARRETO BENTO, inscrita no CPF sob o nº 146542187-42, licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialista em Linguística Aplicada, realizei a revisão de texto e a revisão de padrão ABNT da dissertação intitulada **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS**, de autoria de ALESSANDRA REINHOLZ VELTEN.

Por ser verdade, firmo a presente.

Serra, 27 de setembro de 2021.



Ester Barreto Bento