



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

KELLY CRISTINA SOARES LIMA

**O MATERIAL EDUCATIVO E A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO
ESCOLA DA TERRA CAPIXABA**

VITÓRIA/ES

2021



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

KELLY CRISTINA SOARES LIMA

**O MATERIAL EDUCATIVO E A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO
ESCOLA DA TERRA CAPIXABA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gerda Margit Schütz Foerste.

VITÓRIA/ES

2021



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

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

L732m Lima, Kelly Cristina Soares, 1982-
O material educativo e a interculturalidade na formação
Escola da Terra Capixaba / Kelly Cristina Soares Lima. - 2021.
151 f. : il.

Orientadora: Gerda Margit Schütz Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Estudos interculturais. 3. Relações culturais. I.
Foerste, Gerda Margit Schütz. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

KELLY CRISTINA SOARES LIMA

O MATERIAL EDUCATIVO E A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA

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

Aprovada em 11 de novembro de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Patricia Gomes Rufino Andrade
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Omar Caliar
Instituto Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por GERDA MARGIT SCHUTZ FOERSTE - SIAPE 99992140 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE Em 12/11/2021 às 15:54

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/307787?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
PATRICIA GOMES RUFINO ANDRADE - SIAPE 2525895
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 12/11/2021 às 17:00

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/307885?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
PRISCILA MONTEIRO CHAVES - SIAPE 1396546
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 12/11/2021 às 17:13

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/307890?tipoArquivo=O>

Dedico à minha mãe, Maria da Penha, ao meu esposo, Julieverson, e ao meu filho, Pedro Henrique: vocês enchem a minha vida de alegria. Amor que transborda!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela desmedida bondade e incansável misericórdia.

À minha mãe, por acreditar em mim em todos os momentos e me incentivar a estudar sempre.

Ao meu esposo, pela compreensão, motivação e parceria.

Ao meu filho, Pedro Henrique, que me inspira a ser uma pessoa melhor.

A minha cunhada, Rosilene, por se fazer carinhosamente sempre presente, pelo apoio e amizade.

À professora Gerda Margit Schütz Foerste, pelo estímulo, carinho e paciência na orientação.

Aos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, pela disposição em ajudar e partilhar conhecimentos.

Às queridas Josiane, Thalyta e Fernanda pelas contribuições valiosas na leitura e discussão do projeto no grupo de pesquisa.

Aos professores e coordenadores do Curso Escola da Terra Capixaba que gentilmente se disponibilizaram a participar das rodas de conversa on-line: obrigada por me permitir ampliar horizontes; foram momentos muito proveitosos e de grande aprendizagem.

A meus familiares, amigos e a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com a minha pesquisa...

Gratidão por me ajudarem a realizar o sonho de ser mestra!

Portas

Nesse corredor
Portas ao redor
Querem escolher, olha só
Uma porta só
Uma porta certa
Uma porta só
Tentam decidir a melhor
Qual é a melhor
Não importa qual
Não é tudo igual
Mas todas dão em algum lugar
E não tem que ser uma única
Todas servem pra sair ou para entrar
É melhor abrir para ventilar,
Esse corredor.
(Marisa Monte/Arnaldo Antunes/Dadi)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar os discursos nos/sobre os materiais educativos do Curso de Extensão Escola da Terra Capixaba ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em parceria interinstitucional (Foerste, 2005) com as prefeituras municipais, Movimentos Sociais, Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no ES (Undime/ES), a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), com a primeira oferta no período de setembro de 2015 a novembro de 2016. Buscou-se compreender de que forma os discursos produzidos pelos materiais educativos, disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso Escola da Terra Capixaba, contribuem para uma formação continuada de professores que valorize diálogos interculturais. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que abarcou a análise documental e a análise de três rodas de conversa *on-line*, realizadas com os coordenadores e alguns professores-pesquisadores. A discussão buscou interface com os estudos de Káplun (2003) sobre materiais educativos; Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018) a respeito de análise do discurso; Fonet-Betancourt (2001) e Candau (2010; 2020) sobre interculturalidade e Freire (1887;1989;2002) sobre a prática educativa. Analisou-se os materiais educativos disponibilizados no AVA, sobretudo aqueles do módulo II, intitulado “Cultura(s) Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo”; os projetos postados pelos professores-cursistas para uma das atividades do referido módulo e o material produzido com as rodas de conversa. Os resultados demonstraram que o curso promoveu mecanismos de valorização intercultural, possibilitou a produção de materiais com grande potencial de reverberação e contribuiu para a sinalização quanto à importância de parcerias interinstitucionais na formação docente.

Palavras-chave: Materiais educativos. Interculturalidade. Escola da Terra Capixaba.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the discourses in/about the educational materials of the Escola da Terra Capixaba Extension Course offered by the Federal University of Espírito Santo (Ufes), in an inter-institutional partnership (Foerste, 2005) with City Halls, Social Movements, the State Education Secretariat of Espírito Santo (Sedu), the National Union of Municipal Education Directors in ES (Undime / ES), the Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion of the Ministry of Education (Secadi / MEC), with a first offer from September 2015 to November 2016. We sought to understand how the discourses acquired by the educational materials, made available in the Virtual Learning Environment (VLE) of the Escola da Terra Capixaba course, contribute to a continuing education of teachers who value intercultural dialogues. This study was bibliographical research, with a qualitative approach, which included a documental analysis and an analysis of three rounds of online conversation, carried out with the coordinators and some professors-researchers. The discussion sought to interface with the studies by Káplun (2003) on educational materials; Bakhtin (2011) and Volóshinov (2018) regarding discourse analysis; Fornet-Betancourt (2001) and Candau (2010; 2020) on interculturality and Freire (1887; 1989; 2002) on educational practice. We analyzed the educational materials available in the VLE, especially those from module II, entitled “Culture(s) Interculturality and Interdisciplinarity in Rural Education”; the projects posted by the course-teachers for one of the activities of the module and the material produced from the rounds of conversation. The results showed that the course promoted mechanisms of intercultural appreciation, enabled the production of materials with great potential for reverberation, and contributed to signaling the importance of interinstitutional partnerships in teacher education.

Keywords: Educational materials. Interculturality. Escola da Terra Capixaba.

LISTA DE SIGLAS

Abed -	Associação Brasileira de Educação a Distância
AD -	Análise Discursiva
ADD -	Análise Dialógica do Discurso
AVA -	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD -	Educação a distância
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação
MED -	Materiais Educativos Digitais
Moodle -	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
OMS -	Organização Mundial de Saúde
PEA -	Programa Escola Ativa
PPGE -	Programa de Pós-graduação em Educação
Sedu -	Secretaria de Estado da Educação
TIC -	Tecnologias de Informação e Comunicação
Ufes -	Universidade Federal do Espírito Santo
WRM -	<i>World Rainforest Moviment</i> (Movimento Mundial pelas Florestas Tropicais)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma: Curso Escola da Terra Capixaba.....	16
Figura 2 - Divisão do curso em regionais.	19
Figura 3 - História em quadrinhos Chico Bento.	51
Figura 4 - História em quadrinhos Chico Bento - continuação	52
Figura 5 - Pilares da Pedagogia da Alternância.....	57
Figura 6 - Momentos de intercessão - Pedagogia da Alternância.	58
Figura 7- Imagem leitura.....	81
Figura 8 - Foto mosaico.....	81
Figura 9 - Símbolo MST.....	82
Figura 10 - Crianças MST.....	82
Figura 11 - Nuvem de palavras.....	86
Figura 12 - Montagem de fotos com culturas diferentes	90
Figura 13 - Apresentação da unidade 1.....	92
Figura 14 - Imagem diversidade.....	94
Figura 15 - Apresentação da unidade 2.....	97
Figura 16 - Box 1.	98
Figura 17 - Box 2.	99
Figura 18 - Box 3.	100
Figura 19 - Montagem com print da animação Defender a vida.....	101
Figura 20 - Imagem de apresentação - módulo III.	111
Figura 21 Trecho do projeto 5.1.	115
Figura 22 - Trecho do caderno de orientações ETC.....	116
Figura 23 - Imagens projeto 4.2.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da roda de conversa 1.	21
Quadro 2 - Participantes da roda de conversa 2.	22
Quadro 3 - Participantes da roda de conversa 3.	22
Quadro 4 - Módulos, ementa e carga horária do curso “Escola da Terra Capixaba”.....	31
Quadro 5 - Atividades propostas no curso – Módulo I.	33
Quadro 6 - Atividades propostas no curso – Módulo II.	34
Quadro 7 - Atividades propostas no curso – Módulo III.	35
Quadro 8 - Discursos no material educativo que expressam coletividade.....	83
Quadro 9 - Quantitativo de projetos por região.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percepção quanto às parcerias colaborativas.....	39
Gráfico 2 - Vínculo empregatício.	40
Gráfico 3 - Recursos de acessibilidade nas plataformas AVA.....	47
Gráfico 4 - Unidade de atuação dos cursistas.....	63
Gráfico 5 - Percentual de projetos por região.....	113
Gráfico 6 - Área de atuação dos cursistas.....	121
Gráfico 7 - Manuais educativos descritos.....	123
Gráfico 8 - Metodologias mencionadas nos projetos.	124

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVO GERAL	17
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA	18
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	26
2.2.1 Antecedentes do curso Escola da Terra Capixaba.....	27
2.2.2 O curso “Escola da Terra Capixaba”	31
2.2.3 Os sujeitos do curso “Escola da Terra Capixaba”	37
2.3 REVISÃO DA PRODUÇÃO TEÓRICA	41
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	46
3.1 OS MATERIAIS EDUCATIVOS NO AVA.....	46
3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	50
3.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO AVA	59
3.4 INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE	62
4. O CURSO “ESCOLA DA TERRA CAPIXABA” E OS MATERIAIS EDUCATIVOS	72
4.1 MATERIAIS EDUCATIVOS E ATIVIDADES PROPOSTAS DO MÓDULO I	78
4.2 MATERIAIS EDUCATIVOS E ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO II ...	85
4.3 MATERIAIS EDUCATIVOS E ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO III	108
5 AS PRODUÇÕES DOS PROFESSORES-CURSISTAS: PROJETOS INTERDISCIPLINARES.....	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A – PROFISSIONAIS E EQUIPES ARTICULADORAS	143
APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO TEÓRICA.....	146
APÊNDICE C – PLATAFORMAS AVA.....	147
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS RODAS DE CONVERSA ON-LINE.....	149
APÊNDICE E – ARQUIVOS DAS RODAS DE CONVERSA	151

1. INTRODUÇÃO

Abordar uma temática relacionada à Educação do Campo foi um desafio, tendo em vista a ocupação de um lugar de fala que sempre foi o espaço urbano. No entanto, sobressaiu-se meu interesse sobre a temática dos materiais educativos e a possibilidade de aprofundar os estudos em um objeto ainda pouco explorado.

No desenvolvimento dos estudos, percebi, com mais propriedade, que a luta por uma sociedade emancipada é dever de todos. A reflexão possibilitou uma comparação com a luta contra o racismo, tão necessária nestes tempos: não somos apenas nós, pretos, que devemos lutar contra o preconceito. Essa também é uma luta dos brancos, é uma luta de todos os sujeitos, sejam eles da cor que forem, afinal, como nos aponta Freire (1987, p. 33), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Da mesma forma, a luta pela Educação do Campo deve ser uma luta de todos. O lugar de fala urbano pode e deve contribuir, não como historicamente tem sido feito – muitas vezes reforçando a dicotomia cidade x campo¹ ou impondo conteúdos, metodologias e materiais didáticos que nada têm a ver com a realidade campesina –, mas lançando um olhar de fora que se junta aos sujeitos protagonistas do campo em prol do fortalecimento da educação popular. É um olhar que propõe não um mero ativismo, mas uma reflexão que conduz à prática, como defende Freire (1987). É um olhar intercultural. É um olhar exotópico² que, para fazer uma alusão a análise bakhtiniana, possibilita a descoberta de algo novo:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos

¹ É possível observar a dicotomia cidade x campo, por exemplo, em materiais educativos repletos de imagens de shoppings, grandes edifícios, pessoas brancas, mãos lisas etc., enquanto, raramente, trazem imagens que apresentem vínculos com a realidade do campo ou, quando as trazem, o fazem de forma estereotipada. É preciso romper com ideias equivocadas de que o progresso está relacionado ao urbano e estabelecer diálogos que visibilizem o campo com suas especificidades, evidenciando suas culturas, seus saberes e suas lutas por relações solidárias e sustentáveis.

² Segundo Bakhtin (2011, p. 23), para se adquirir um “olhar exotópico” sobre algo, [...] Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento”.

para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2011, p. 366).

Em perspectiva similar, Freire (1987) também destaca a necessidade de encontros dialógicos que valorizem as culturas. O autor defende uma Teoria da Ação Dialógica, na qual uma das características é a síntese cultural, em oposição à invasão cultural. A invasão cultural impõe sua visão de mundo e força os oprimidos a reconhecerem-se como inferiores, enquanto a síntese cultural funda-se nas diferenças, mas nega a invasão de uma pela outra. Segundo o autor,

Muitos erros e equívocos [sic] comete a liderança ao não levar em conta esta coisa tão real, que é a visão do mundo que o povo tenha ou esteja tendo. Visão do mundo em que se vão encontrar explícitos e implícitos os seus anseios, as suas dúvidas, a sua esperança, a sua forma de ver a liderança, a sua percepção de si mesmo e do opressor, as suas crenças religiosas, quase sempre sincréticas, o seu fatalismo a sua reação rebelde. E tudo isto, como já afirmamos, não pode ser encarado separadamente, porque, em interação, se encontra compondo uma totalidade (1987, p. 114).

Sendo assim, ressaltamos a importância de desenvolver ações que possibilitem manter a integridade das culturas, mas que também busquem o enriquecimento; que possibilitem enxergarmos as diferenças, mas que não incitem a invasão de uma cultura pela outra. É preciso pensar ações que levem em conta as várias visões de mundo, que estimulem um olhar dialógico e uma educação intercultural.

Entendemos educação intercultural como uma educação que estimula os educandos à assunção de um posicionamento crítico na relação entre as culturas, com a postura de abertura frente às diferenças; uma educação que promova o respeito, a empatia, a aceitação e o reconhecimento³. Para que a interculturalidade seja desenvolvida de forma crítica (CANDAU, 2010), e realmente esteja a serviço de uma educação libertadora e transformadora (FREIRE, 1987; 2002), é necessário que esse assunto esteja presente na formação inicial e continuada dos professores. Ainda assim, os desafios para que a interculturalidade seja trabalhada efetivamente são grandes e vão desde a compreensão de que a escola ainda é um espaço em que predomina a valorização da cultura hegemônica – muitas vezes trabalhando a

³ No capítulo *Fundamentação Teórica*, aprofundaremos os estudos sobre interculturalidade, embasados, sobretudo, nos estudos de Fernet-Betancourt (2001) e de Candau (2010; 2020).

interculturalidade de forma estereotipada e folclorizada –, ao estabelecimento de políticas públicas que não estejam relacionadas apenas ao âmbito da educação, mas que perpassem outros eixos como a cultura, a economia e a saúde.

Dessa forma, destaca-se a importância de se discutir esse tema em cursos como o Escola da Terra Capixaba, abordando diversas dimensões como a compreensão do contexto em que estamos inseridos e o questionamento das condições do diálogo entre as culturas para, a partir dele, viabilizarmos a interculturalidade (FORNET-BETANCOURT, 2001); a necessidade de repensar nossa *práxis*⁴; a forma como nos relacionamos com outras culturas; o questionamento das relações de poder; o tensionamento de políticas públicas etc.

Nesse sentido, este estudo possibilita uma reflexão acerca do potencial dos materiais educativos enquanto mediadores de um processo complexo de formação continuada dos professores. Optamos por desenvolver um estudo dos materiais educativos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁵ do curso de extensão Escola da Terra Capixaba, mais especificamente, dos materiais educativos disponibilizados pelos professores-pesquisadores⁶ no módulo “Cultura(s) Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo”; de algumas produções realizadas pelos professores-cursistas; e das rodas de conversa *on-line* com os coordenadores e professores-pesquisadores, realizadas pelo Aplicativo *Meet*.

O curso de extensão Escola da Terra Capixaba é ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na perspectiva da parceria interinstitucional⁷ (Foerste, 2005) com as prefeituras municipais, os Movimentos Sociais, a Secretaria

⁴ Entendemos *práxis* conforme Freire, “[...] que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1987, p. 43).

⁵ Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também chamados de plataformas *on-line*, são sistemas para a criação de cursos online. A plataforma escolhida pela Ufes foi a *Moodle*, um modelo de *software* livre, amplamente utilizado no Brasil.

⁶ Entre os profissionais e equipes articuladoras do curso estão os professores-pesquisadores e os formadores de base (tutores): os professores-pesquisadores são responsáveis pela elaboração e organização do material educativo e pela formação dos formadores de base. Também participam de seminários e ações relacionadas ao Projeto Político Pedagógico do curso. Além disso, o curso também possibilitou a participação de professores-pesquisadores convidados de outras instituições, com a finalidade de ministrar palestras e participar de processos avaliativos; os formadores de base (tutores) são responsáveis pelo atendimento nos polos, de forma presencial, e por orientar didaticamente os cursistas (que também denominamos como professores-cursistas). Os professores-pesquisadores e os formadores de base trabalham de forma articulada. Para informações sobre os demais profissionais envolvidos, disponibilizamos a descrição das funções no Apêndice A.

⁷ Conforme propõe Foerste (2005), parceria ou colaboração interinstitucional dizem respeito às relações entre diferentes sujeitos e instituições que estabelecem interações com o objetivo de tratar interesses comuns “[...] construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais” (p. 38).

de Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no ES (Undime/ES), e a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). Disponibilizamos abaixo um organograma relacionado ao curso e aprofundaremos as informações no capítulo de abordagem metodológica.

Figura 1 - Organograma: Curso Escola da Terra Capixaba.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O curso já está em sua terceira edição, mas optamos por analisar os materiais da primeira edição, ocorrida no período de setembro de 2015 a novembro de 2016. A escolha foi feita pela importância histórica de ser o curso em sua versão original. Levamos em consideração o fato de o material ter sido reutilizado nas ofertas posteriores, obviamente sofrendo adequações para os novos contextos.

A partir da análise dos discursos presentes nos materiais educativos, buscou-se compreender **de que forma os discursos produzidos pelos materiais educativos, disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, contribuem para uma formação continuada de professores que valorize**

os diálogos interculturais? Para tanto, dialogamos com Káplun (2003) acerca do conceito de Materiais Educativos; com Bakhtin (2011), Volóchinov (2018), Brait (2018), Faraco (2009) e Fiorin (2012, 2019), sobre Análise Dialógica do Discurso; com Fernet-Betancourt (2001) e Candau (2010; 2020) sobre interculturalidade; e com Freire (2002, 1987), Libâneo (2006, 2010), Saviani (2015), Schubert; Foerste (2015) sobre Educação e Prática mediadora.

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender de que forma os discursos presentes nos materiais educativos disponibilizados no curso “Escola da Terra Capixaba” contribuem para uma formação continuada de professores que valorize diálogos interculturais.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os discursos presentes nos materiais educativos disponibilizados pelos professores-pesquisadores no AVA, sobretudo do módulo II “Interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação no Campo”;
- examinar materiais educativos disponibilizados pelos professores-cursistas na atividade inicial do módulo II, os quais foram produzidos em grupos de trabalhos (GT) por área disciplinar;
- dialogar com os coordenadores e professores-pesquisadores envolvidos na elaboração do módulo II, entendendo suas percepções acerca do curso e do material educativo proposto.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Em 2012, fui aprovada em um concurso da Sedu para professora. Assumi o cargo em 2014 e comecei a lecionar em uma escola de ensino médio localizada em Vitória/ES, na qual desenvolvíamos muitos projetos interdisciplinares e trabalhos relacionados à diversidade cultural e à produção de materiais educativos. Entre outras atividades, desenvolvemos: livros de poemas autorais; *folders*; organização de exposições; oficina de máscaras africanas; oficina de peças teatrais etc.

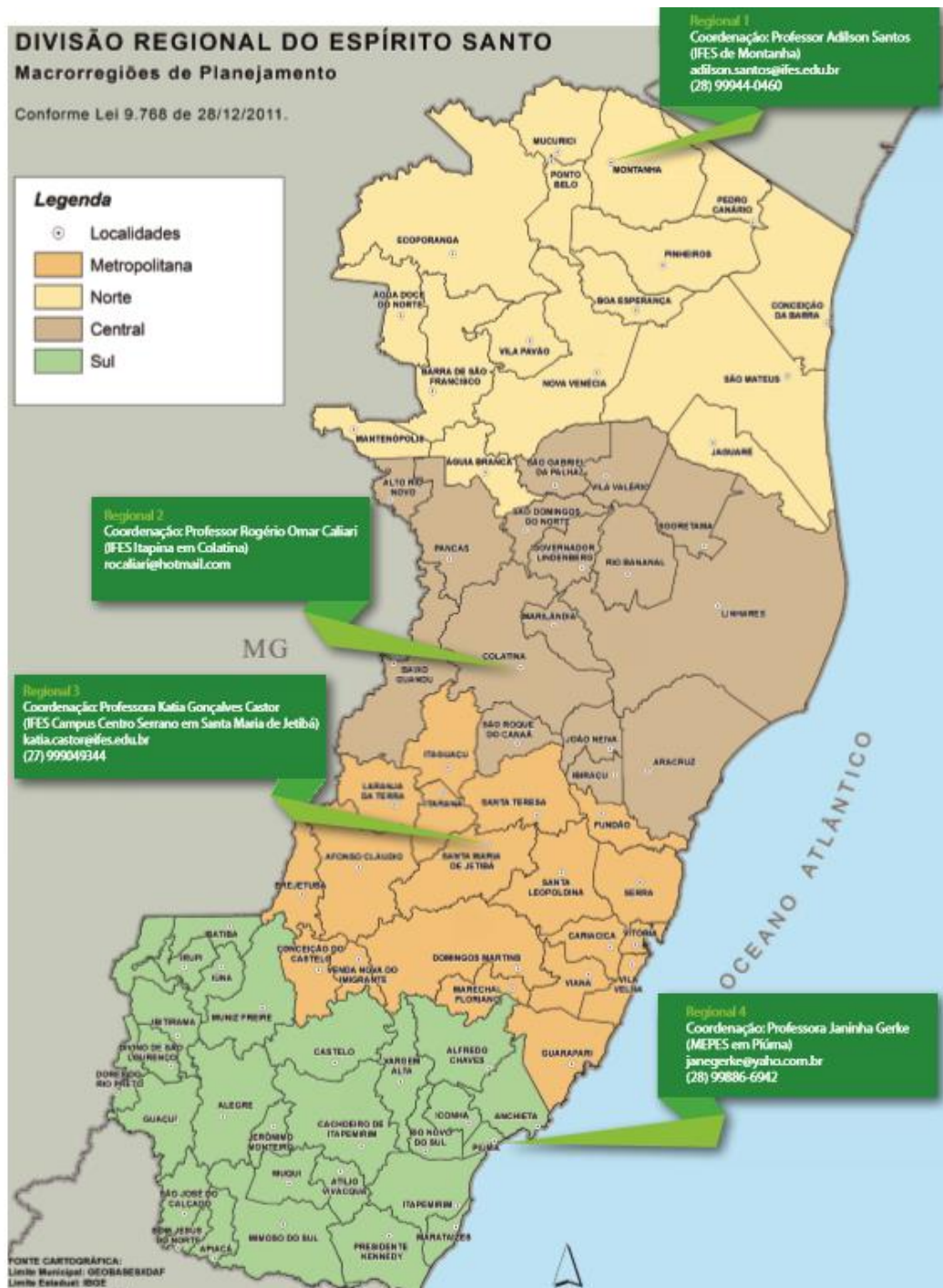
Em 2019, quando iniciei o mestrado acadêmico em Educação e comecei a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias (Gepiti), fui apresentada ao material do curso Escola da Terra Capixaba e me encantei com a possibilidade de aprofundar os conhecimentos na análise da interculturalidade e da produção de materiais educativos.

Dessa forma, a escolha pelo módulo II do curso ocorreu devido ao meu interesse sobre os temas do módulo – interdisciplinaridade e interculturalidade –, bem como em função do enorme potencial de pesquisa, uma vez que, além de analisar os materiais educativos propostos no AVA pelos professores-pesquisadores, também seria possível analisar os materiais educativos propostos pelos professores-cursistas, tendo em vista que a atividade intermediária do módulo preconizava que, organizados em grupos de trabalho, os cursistas elaborassem um projeto pedagógico por área disciplinar.

Ainda assim, considerando que foram 1.600 profissionais da educação inscritos na primeira edição do curso, o corpus continuava muito extenso. Posto isso, foi necessário delimitar a análise dos projetos de apenas 01 (uma) das regiões. Nesse mesmo período, em 25 de janeiro 2019, outra tragédia crime ambiental – o rompimento de uma barragem de rejeitos, pertencente a mineradora Vale, localizada em Brumadinho/MG, fez 270 vítimas e, ainda hoje, mais de dois anos depois, 09 (nove) pessoas ainda continuam desaparecidas – reavivou as discussões sobre a importância da sustentabilidade e colaborou para chegarmos à decisão quanto ao critério de escolha do *corpus* por região.

Passamos, então, a analisar o material e a forma como os municípios parceiros foram agrupados: em quatro regionais (Metropolitana, Norte, Central e Sul), conforme a figura 2, a seguir.

Figura 2 - Divisão do curso em regionais.



Fonte: Manual do curso Escola da Terra Capixaba, 2015, p. 8.

Considerando o tema “território das águas”, fortemente abordado no curso; as frequentes discussões no grupo sobre a importância de uma relação sustentável com o meio ambiente; e a contemporaneidade do início da realização do mestrado com

outra tragédia/crime: o desastre de Mariana/MG⁸, optamos pelos projetos dos cursistas da coordenação regional central, mais precisamente os municípios de Baixo Guandu, Colatina e Linhares, tendo em vista que são municípios atravessados pelo Rio Doce e que foram fortemente impactados com o desastre ambiental de Mariana - MG.

Quanto ao material educativo analisado, ele foi composto por um manual direcionado aos cursistas e aos formadores de base (tutores); três cadernos⁹ (um para cada módulo); um caderno com orientações gerais para a formação dos grupos de trabalho (relativos ao projeto interdisciplinar solicitado no módulo II); fóruns; planos de curso para cada módulo e arquivos orientadores para as atividades de cada módulo. Os cadernos trazem mapas de atividades (com introdução e orientação sobre o módulo); artigos; entrevistas; indicações de filmes; box informativos e leituras complementares, tudo isso permeado por muitas imagens.

Nossa análise levou em consideração os cadernos dos três módulos (principalmente o caderno do módulo II); os projetos interdisciplinares elaborados pelos professores-cursistas de Colatina, Linhares e Baixo Guandu; e a análise das rodas de conversa *on-line*.

Acreditamos que o diálogo é um pressuposto para uma educação intercultural, e o diálogo não pode prescindir de uma postura de escuta. Em decorrência disso, além de analisar os discursos presentes nos materiais educativos do módulo II e de analisar os projetos dos professores-cursistas relacionados a ele, promovemos um processo de escuta dos professores-pesquisadores, mais especificamente os que trabalharam no módulo II, objeto de nossa análise.

Devido ao contexto de pandemia¹⁰, optamos por desenvolver essa escuta de forma virtual e organizamos três rodas de conversa *on-line*, realizadas por meio do

⁸ Em 2015, ano em que o curso começou a ser ofertado, ocorreu a tragédia-crime de Mariana-MG, uma catástrofe ambiental provocada pelo rompimento da barragem da mineradora Samarco. Devido ao descaso de autoridades e de empresas, uma onda de lama e rejeitos tirou a vida de 19 pessoas, acabou com vegetações, plantações e deixou um rastro de poluição no Rio Doce, o qual já sofria historicamente com assoreamentos, desmatamentos, contaminação por metais pesados e que agora agoniza. Em novembro de 2021, completamos seis anos desse crime ambiental e, até hoje, muitas pessoas ainda sofrem as consequências.

⁹ Os cadernos são um conjunto articulado de textos, verbais e não verbais, que orientam os estudos de cada módulo.

¹⁰ Em dezembro de 2019 surgiu na província de Wuhan, localizada na China, um vírus altamente contagioso desconhecido pela ciência. Com o intuito de evitar a xenofobia e o preconceito, em fevereiro de 2020, a doença foi batizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de Covid-19. Covid significa Corona Virus Disease (doença do Corona Vírus) e 19 faz referência ao ano em que os primeiros casos se tornaram conhecidos publicamente. As pessoas infectadas podem apresentar desde um quadro

aplicativo *Google Meet*, com uma entrevista semiestruturada, com algumas perguntas elaboradas apenas para funcionarem como fio condutor (Apêndice D), uma vez que o intuito foi dialogar com os sujeitos participantes de forma livre acerca de suas percepções do curso e do material educativo.

A roda de conversa 1 ocorreu no dia 05 de abril de 2021, pelo aplicativo *Google Meet*. Foi composta pela Prof.^a Dr.^a Gerda Margit Schütz Foerste (minha orientadora e coordenadora do curso); pelo Prof. Dr. Erineu Foerste (Coordenador do curso); pelo Prof. Dr. Rogério Omar Caliari (coordenador da regional central); e pelo convidado, também professor-pesquisador na 2^a oferta do curso, Adriano Ramos de Souza, cujo estudo sobre o Escola da Terra muito nos auxiliou nesta pesquisa.

Quadro 1 - Participantes da roda de conversa 1.

Participantes	Mini currículo
Adriano Ramos de Souza	Possui mestrado em Educação pela Ufes. Membro do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo; do Grupo de Estudos Pesquisa de Fundamentos em Educação Especial, ambos com registro no CNPq. Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva; licenciado em Pedagogia pela Escola de Ensino Superior Alternativo e Bacharel em Ciências Econômicas pela Ufes. Atua como professor na área de Educação do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes - <i>Campus Itapina</i> .
Erineu Foerste	Graduado em Licenciatura Plena em Letras. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG); doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pós-doutorado na Universität Siegen (UNI-Siegen) na Alemanha. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo e membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Fundador e líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Coordenador do Programa de Educação do Campo - Ufes.
Gerda Margit Schütz Foerste	Graduada com Licenciatura Plena em Educação Artística pela Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior Em Novo Hamburgo. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Siegen/ Alemanha. É professora aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias (Gepiti).
Rogério Omar Caliari	Bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo; Mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

clínico assintomático a quadros respiratórios graves. Muitos estudos foram e ainda estão sendo desenvolvidos e já dispomos de vacinas aprovadas por organismos de saúde (a primeira registrada pela Rússia em agosto de 2020). A vacinação no Brasil teve início em 17/01/2021. Até o momento não dispomos de nenhum remédio específico para tratamento. Sabe-se que os mais propensos a ter complicações sérias são idosos e pessoas com doenças crônicas (diabetes, hipertensão etc.), contudo, a doença que se espalhou rapidamente pelo mundo pode atingir qualquer pessoa. Até 08 de dezembro de 2021, houve o registro de mais de duzentos e sessenta milhões de pessoas infectadas e mais de cinco milhões de mortes em todo o mundo (616.018 apenas no Brasil). Disponível em: <https://infographics.channelnewsasia.com/covid-19/map.html>. Acesso em: 08 dec. 2021.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Currículo Lattes (2021).

A roda de conversa 2 ocorreu no dia 10 de abril de 2021 e foi composta pelos coordenadores Gerda e Erineu, já mencionados acima, e o diagramador Leandro Macêdo.

Quadro 2 - Participantes da roda de conversa 2.

Participantes	Mini currículo
Erineu Foerste	Cf. quadro 1
Gerda Margit Schütz Foerste	Cf. quadro 1
Leandro Macêdo	Pós-graduado em Educação Profissional e Tecnológica (Ifes); pós-graduado em Educação (Faculdade Pitágoras); licenciado em Artes Visuais (Ufes). Possui Certificação em Design Instrucional e Tutoria Online (Esab); Certificação em Criação Publicitária e Popularização da Imagem (UFG) e Certificação de nível Técnico em Marketing, Design e Informática (Colégio Contec).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Currículo Lattes (2021).

A roda de conversa 3 ocorreu no dia 14 de abril de 2021 e, além da presença dos coordenadores (também foram responsáveis por produzir o material educativo do módulo II), contou com a participação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Rufino; da Prof.^a Dr.^a Angélica Vago e da Prof.^a Me. Edineia Koeler.

Quadro 3 - Participantes da roda de conversa 3.

Participantes	Mini currículo
Edineia Koeler	Edineia Koeler é licenciada em História, mestra em Educação (Ufes - 2016) na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, e doutoranda em Educação pela UFES, orientada pelo Prof. Dr. Erineu Foerste, em cotutela com a Europa-Universität Viadrina. Atua como coordenadora da EEEFM Fazenda Emilio Schroeder, que adota a Pedagogia da Alternância.
Erineu Foerste	Cf. quadro 1
Gerda Margit Schütz Foerste	Cf. quadro 1
Maria Angélica Vago Soares	Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Pedagogia - licenciatura plena (Serravix). Pós-graduada em Psicopedagogia (Fabra) e Metodologia do Ensino da arte (Facinter). Mestre e Doutora em Educação na área de Linguagens Verbal e Visual (Ufes). Participa dos Grupos de Pesquisa: Imagens, Tecnologias e Infâncias (PPGE/Ufes) e do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Experiência do Sensível (Nupees/Ufba). Membro da Academia de Letras e Artes da Serra. Professora de crianças e adolescentes de 1991 a 2018. Professora do Ensino Superior, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no Centro de Educação - Departamento de Cultura, Linguagens e Educação. Autora do livro: Infância, Arte e Cultura: experiências em (com)textos educativos, 2015.
Patrícia Gomes Rufino Andrade	Doutora em Educação (Ufes); Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps); graduada em Geografia (Ufes); Pedagoga; Mestre em Educação (Ufes). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES, atualmente desenvolve pesquisa de Pós-Doutorado em Economia e Políticas Institucionais, e projetos de liderança, conteúdos e metodologias de ensino de Geografia. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Territórios e Territorialidades Rurais e Urbanas, Docente do Mestrado Profissional em Educação na linha Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas. Coordenou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do

	Espírito Santo (Neab/Ufes 2015 -2020). Líder do Grupo CNPq de Pesquisa Educação nas Relações Territoriais Étnico-Raciais e Novas Mídias (2016 - atual). Professora em estágio de pós-doutorado em Economia e Política no Roy Wilkins Center - EUA (2020-2021).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no Currículo Lattes (2021).

Com a análise desses materiais, procuramos compreender como os discursos nos materiais educativos contribuíram para a valorização da interculturalidade, evidenciando a necessidade de um olhar atento dos educadores quanto aos discursos presentes nos materiais educativos trabalhados em sala de aula. Como já exposto anteriormente, sobre a análise do discurso, nos apoiaremos – entre outros importantes autores – nos estudos do Círculo de Bakhtin. Segundo Fiorin (1990), estudioso das obras do círculo, “[...] cabe à análise do discurso explicar como o texto diz o que diz e por que o texto diz o que diz.”. Ainda segundo o autor:

Não há, no entanto, uma análise do discurso; há análises do discurso. Algumas privilegiam os mecanismos internos de constituição do sentido, deixando de lado as relações com a cultura e a história; outras ocupam-se mais das determinações históricas que incidem sobre a linguagem e dão pouca ou quase nenhuma atenção à textualização e à discursivização. Ademais, conforme o aspecto da linguagem que se enfatiza, a disciplina vizinha que fornece conceitos explicativos (psicologia, sociologia, antropologia etc.) ou o ponto de vista teórico sobre a linguagem, temos também diferentes análises do discurso. Parece-nos, entretanto, que o que unifica todas essas análises do discurso é que o objeto é estudado do ponto de vista linguístico e que a linguagem é vista concomitantemente como mecanismo formal e como continente de determinações pulsionais e sociais. Assim, o que é específico de todas essas do discurso é o estudo da discursivização (FIORIN, 1990, p. 173-174).

Sendo assim, podemos falar em análise do discurso francesa (AD Francesa), cujo precursor foi Michel Pêcheux¹¹; análise crítica do discurso (ACD), cujo precursor foi Norman Fairclough¹²; a análise dialógica do discurso (ADD), tendo como precursores os autores do Círculo de Bakhtin¹³, entre outras perspectivas.

¹¹ Para uma melhor compreensão do assunto, ver: PÊCHEUX, M. **Análise automática do Discurso**. São Paulo: Pontes Editores, 2019 e GADET, F; HAK, T (Orgs.) **Por uma análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997; Além de obras da pesquisadora Eni Orlandi, a qual se destaca no Brasil pelos estudos acerca da análise do discurso francesa.

¹² Para mais informações, ver: FAIRCLOUGH, N. **Discourse, and social change**. Oxford and Cambridge: Polity Press and Blackwell, 1992. Assim como: FAIRCLOUGH, N., & MELO, I. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 20 jul. 2020.

¹³ Conforme Faraco, há uma confusão quanto a autoria de alguns textos da obra do Círculo de Bakhtin. Assim, a recepção dos textos do Círculo assume três direções: I. Respeitando as autorias das edições originais; II. Atribuindo a Bakhtin todos os textos ditos disputados. III. Atribuindo uma dupla autoria às obras disputadas. Convém esclarecer que para esta pesquisa adotamos a primeira direção, conforme

Bakhtin e os integrantes do círculo não propuseram formalmente uma teoria e/ou análise do discurso; entretanto, conforme Brait (2018), o conjunto das obras do círculo serviu de motivação para o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. [...]

Iniciar a apresentação da análise/teoria dialógica do discurso dessa maneira significa, de imediato, conceber *estudos da linguagem* como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, reconhecer que essas atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro (BRAIT, 2018, p. 10, grifo da autora).

Posto isso, para o desenvolvimento desta pesquisa, assumindo que para a compreensão dos textos é preciso considerar não somente o texto em si, mas também os interlocutores do discurso, o contexto social imediato, o contexto mais amplo e as relações dialógicas estabelecidas, optamos por definir a fonte primária a partir dos estudos do Círculo Bakhtin, apresentando a descrição dos projetos, os pressupostos da análise do discurso e a interpretação dos dados analisados. Segundo Volóchinov, toda enunciação renova-se na síntese dialética entre a vida interior e a vida exterior:

Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva. Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em debate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da intervenção viva das forças sociais (VOLÓCHINOV, 2018, p. 140).

Em cada enunciação coexistem locutor e interlocutor. O interlocutor ao receber o enunciado reage de uma forma responsiva, concordando, discordando, complementando. Segundo Fiorin:

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma *responsividade* e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de

defende Faraco. Conferir em: FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta (FIORIN, 2019, p. 8, grifo do autor).

Conforme Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifos do autor).

Dessa forma, sob a luz das contribuições do círculo de Bakhtin, dos estudos de Freire e de Fernet-Betancourt, analisamos os materiais educativos do curso com o intuito de compreender suas especificidades e refletir sobre mecanismos que valorizem a diversidade cultural.¹⁴

Acreditamos que esta pesquisa pode colaborar ao trazer reflexões sobre como a produção e/ou utilização de materiais educativos pode contribuir para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem e para a superação de um sistema ainda marcado por estratégias tradicionais de ensino, com aulas expositivas não dialogadas e utilização maciça de livros didáticos que, muitas vezes, apresentam um panorama da cultura hegemônica e se distanciam da realidade brasileira.

Quanto à metodologia da pesquisa, optamos pela pesquisa de natureza exploratória. Conforme Gil:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-

¹⁴ Compreendemos diversidade cultural como pluralidade, como variedade de culturas. Nesse sentido, buscamos refletir sobre mecanismos que promovessem o respeito a essas culturas, às diferenças, assumindo uma posição de equidade e de problematização das desigualdades. Conforme Nilma Lino Gomes (2002), a diversidade étnico-cultural se coloca como algo necessário e é um desafio a ser enfrentado. A pesquisadora afirma que “[...] o trato não segregador e não discriminatório das diferenças ainda é uma postura política e profissional ausente de muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as” (2002, p. 24).

se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002, p. 41).

O delineamento a ser adotado será o documental e o bibliográfico. Para Gil:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Sendo assim, além de se utilizar da pesquisa documental para aprofundar os estudos relativos aos materiais didáticos, recorreremos também à pesquisa bibliográfica com o intuito de embasar a análise dos materiais educativos propostos pelos professores, visto que, conforme (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 44), a bibliografia pertinente “[...] oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

A análise dos dados ocorreu de forma majoritariamente qualitativa, por meio da análise dos documentos gerados pela atividade inicial do módulo II do curso Escola da Terra Capixaba, e da análise das rodas de conversa *on-line*.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Até o momento houve três ofertas do curso de extensão Escola da Terra Capixaba: a primeira, em 2015, a segunda, em 2018, e a terceira está sendo ofertada em 2021. O curso proporcionou formação teórica e prática, fomentando pesquisas para a docência no âmbito da Educação do Campo.

A primeira oferta, a qual escolhemos para analisar, teve a carga horária total de 180 horas e foram matriculados 1.600 profissionais da educação/educadores sociais, distribuídos em 107 turmas de 15 cursistas, cada uma com um Formador de Base (tutor). Cada município parceiro foi considerado um polo do curso Escola da Terra Capixaba e agrupado em uma regional. Ao todo, foram quatro regionais (Metropolitana, Norte, Central e Sul).

Para entendermos melhor a estrutura, o funcionamento e o alcance do curso Escola da Terra Capixaba, é importante fazer um apanhado histórico. Sendo assim, apresentamos abaixo os antecedentes do curso.

2.2.1 Antecedentes do curso Escola da Terra Capixaba

Para entendermos a origem do curso Escola da Terra Capixaba, destacamos os vários movimentos sociais ocorridos a partir da década de 1960, os quais reivindicavam melhores condições para a Educação do Campo. Gerke e Foerste (2019) propõem um passeio pela história da Educação do Campo, com o objetivo de inventariar projetos e políticas públicas, desde aspectos relacionados à sua origem (como a abordagem da educação na República Brasileira), até os tempos atuais. Segundo os autores:

A década de 1960 constituiu-se como o enraizar da caminhada dos movimentos sociais e, na explosão de programas e projetos educacionais para as populações rurais, tanto no Nordeste quanto no Sul do País. O enraizar da caminhada dos movimentos sociais justifica-se pelo Movimento de Educação Popular, que emergia nesse período buscando conscientizar a população adulta para que participasse e discutisse a vida política do Brasil. Esse é para nós um marco do fortalecimento da luta dos movimentos sociais pela terra e também pela educação.

Lançando um olhar para o cenário nacional das décadas de 1960 e 70, podemos verificar uma proliferação de programas para o meio rural. Que, ainda segundo Calazans (1993), são: Supra (Superintendência da Política da Reforma Agrária); Ibra (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária); Inda (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), criados com a extinção da Supra em 1964; e o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que é originado a partir da fusão do Ibra e do Inda. A principal bandeira desses programas foi um trabalho empreendido no desenvolvimento da comunidade e na educação popular de adultos, sob a forma organizada de projetos para as populações rurais (GERKE; FOERSTE, 2019, p. 158-159).¹⁵

Os autores citam, além de políticas públicas, a atuação de movimentos como o MEB (Movimento de Educação de Base) e o Método Paulo Freire, responsáveis por

¹⁵ Capítulo do livro *Educação do Campo: Diálogos Interculturais*, o qual, além do conteúdo significativo para a temática da interculturalidade, chama a atenção pela fotografia de capa: a foto foi tirada por Gerda Foerste - uma das organizadoras do livro e coordenadora do Curso Escola da Terra Capixaba - e simboliza um abraço coletivo no Rio Doce que, na época do curso, agonizava (e ainda agoniza) devido à tragédia-crime de Mariana/MG. Foto registrada em uma das formações ministradas em Regência, Linhares/ES, no curso Escola da Terra Capixaba. Disponível em: <https://www.editoraappris.com.br/produto/3839-educao-do-campo-dilogos-interculturais>. Acesso em: 20 nov. 2021.

novas concepções e estratégias educacionais. E defendem que, para melhor compreender a realidade da Educação do Campo hoje, é importante entender que a educação veio sendo empreendida e debatida a partir de duas frentes: uma sob a égide do desenvolvimento econômico, financiada pelo capital estrangeiro; e outra, que emerge do povo, por meios das lideranças dos movimentos sociais.

Uma das políticas públicas financiadas pelo capital estrangeiro e gerenciada pelo governo brasileiro foi o Programa Escola Ativa (PEA), o qual foi implementado em 1997 através de um convênio do Banco Mundial e o governo Federal. O programa tinha o intuito de promover a melhoria do rendimento dos alunos de classes multisseriadas por meio do investimento na formação continuada de professores e da melhoria das condições de infraestrutura das escolas.

O PEA, apesar de representar um avanço no âmbito das políticas públicas, foi extremamente questionado. Inspirado em um programa colombiano da década de 1970, com fortes influências do modelo da Escola Nova, recebeu críticas por apresentar metodologias fechadas, não estando adaptado para as diversas realidades campesinas.

Uma nota técnica¹⁶ do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), de abril de 2011, sobre o Programa Escola Ativa promove questionamentos diversos, entre eles cita: a origem do programa com financiamento do Banco mundial, programa que nasceu para atender escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste e que passou a ser destinada a todas as classes multisseriadas do campo; a avaliação e o balanço do programa, a avaliação e o balanço do programa, que não demonstrou avanços significativos na situação das escolas e aprendizagem dos alunos; a base teórica do programa, com raízes em concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, as quais não condizem com as necessidades para a Educação do Campo; a relação burocratizada entre Governo Federal, Universidades e Secretarias de Educação de Municípios e do Estado; a orientação política alienadora, centrada na neutralidade; a formação dos educadores com dimensão apenas pedagógica e técnica; a não presença dos Movimentos de Luta Social no Campo; o fato do programa não possibilitar a autonomia para a aplicação dos recursos, entre outros.

Souza (2019) expõe que o PEA desenrolou-se em duas modalidades sucessivas e complementares: a modalidade “controlada”, em que os Estados e

¹⁶ Disponível em: https://files.comunidades.net/profemarli/Dossie_Educacao_do_Campo.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

Municípios apenas executavam as prescrições e critérios estabelecidos, sendo o MEC o responsável por ofertar a infraestrutura necessária para a aplicação do programa; e a modalidade “autônoma”, implementada com três anos de controle, após os quais a responsabilidade passava a ser exclusiva do município, sendo que o MEC manteve a participação como fornecedor da prescrição, por meio de guias e/ou cartilhas. Além disso, passou por algumas fases, como implementação e expansão. O fim do convênio com o Banco Mundial ocorreu em 2008 e o MEC ampliou, então, a atuação do PEA em todo o território nacional, contando com o apoio das universidades e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o que fez aumentar, ainda mais, as críticas quanto às concepções teóricas-metodológicas do programa.

No que concerne aos resultados do programa, a análise quantitativa pode ser considerada; contudo, a análise qualitativa é contestada. Apesar de ter contribuído para a formação de um grande número docentes, o PEA não foi capaz de atender as especificidades da população campestre. Souza (2019) faz uma crítica ao programa e defende que seu objetivo era formar mão de obra letrada, “[...] preparada para o cumprimento das atividades básicas do avanço capitalista no campo” (p. 100) e não a educação, propriamente dita.

A divergência entre [sic] o PEA e os anseios/lutas dos Movimentos Sociais do Campo quanto à Educação, está assentada em suas concepções filosóficas dos sentidos da Educação. No PEA, a filosofia está pautada na qualificação do sujeito do campo, mesmo que ele esteja revestido de uma roupagem escolanova de atuação do aluno, almeja a qualificação da mão de obra. Já os Movimentos Sociais do Campo, muito em função de sua gênese colaborativa e solidária, concebem o processo educativo como o acesso às Culturas, não só a partir da escolarização, mas também considerando as vivências, o que potencializa a possibilidade de emancipação dos sujeitos [...] (SOUZA, 2019, p. 118).

No entanto, o PEA abriu caminhos para a ressignificação do programa de educação do Governo Federal. Oficialmente, após muitas críticas de estudiosos, o PEA foi encerrado em 2012, e substituído pelo programa Escola da Terra, o qual ficou responsável pela formação continuada de professores e visa a melhorar as condições de acesso, a permanência e a aprendizagem dos povos do Campo.

O programa Escola da Terra foi instituído pela portaria nº 579, de 02/07/2013, e faz parte do conjunto de ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que é um conjunto de ações articuladas cujo objetivo é assegurar a melhoria nas redes de ensino, a formação de professores, a produção de materiais didáticos que levem em consideração a especificidade da população campestre e a

qualidade da Educação do Campo em todas as modalidades e etapas de ensino. O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) e em colaboração com os estados, Distrito Federal e prefeituras municipais e por meio do Pronacampo, estabelece como objetivos do Escola da Terra, conforme explicitado no Art. 2º:

I - promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.¹⁷

A Ufes aderiu ao Escola da Terra e o programa foi nomeado aqui no Estado do Espírito Santo como *Escola da Terra Capixaba*. Souza (2019) contextualiza o percurso do Programa Escola Ativa ao Programa Escola da Terra e ao Programa Escola da Terra Capixaba e conclui, quanto ao Programa Escola da Terra Capixaba, que

A formatação, a autogestão e a construção coletiva do curso de aperfeiçoamento potencializou o exercício da criticidade, da participação, do envolvimento e do comprometimento. Não foi uma proposta prescrita, tratou-se de uma construção conjunta com base na polifonia e no dialogismo (SOUZA, 2019, p. 161-162).

Com relação ao cenário capixaba, um movimento anterior à adesão ao Programa Escola da Terra, a Ufes, em 2001, em regime de parceria com as Secretarias Municipais e Estadual de Educação, implementou o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de 1ª a 4ª Séries. O curso foi desenvolvido na modalidade aberta e a distância e nele graduaram-se 6.152 professores, muitos deles envolvidos em projetos da Educação do Campo. Foi uma iniciativa que possibilitou uma interiorização e descentralização da formação de professores em âmbito público, uma vez a Ufes é a única universidade pública existente no estado do Espírito Santo. Contudo, algumas problematizações foram apontadas, pois o curso, que de fato representou um avanço na política pública educacional, não conseguiu dar conta das especificidades da Educação do Campo, sendo uma formação mais generalista.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Laranja da Terra manifestou, ao Centro de Educação/Ufes, uma preocupação quanto à ausência dessas

17

Disponível

em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

especificidades. Outros municípios como Vila Pavão, Domingos Martins, Marechal Floriano e Santa Maria de Jetibá também demonstraram interesse em formar parcerias para possibilitar formações que levassem em consideração as especificidades do povo campesino. Dessa forma, em regime de parceria colaborativa com os municípios, a Sedu e os Movimentos Sociais, impulsionou a elaboração de um projeto de formação continuada de professores do Campo.

A partir dessas parcerias, o projeto “Formação Continuada de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos (inicialmente trabalhado como curso de extensão) foi ofertado em 2010 como um curso de especialização *latu sensu*.

Todos esses movimentos trouxeram contribuições importantes para a implementação e a consolidação do curso Escola da Terra Capixaba, o qual descreveremos no próximo item.

2.2.2 O curso “Escola da Terra Capixaba”

O curso de extensão “Escola da Terra Capixaba” foi ofertado com o intuito de possibilitar um processo de formação articulado a partir de práticas investigativas, valorizando as culturas e saberes de povos tradicionais, fortalecendo diálogos interculturais e a luta por uma educação pública e de qualidade.

A estrutura do curso foi organizada em três módulos, cada um com carga horária de 60h, conforme pode-se observar no quadro abaixo:

Quadro 4 - Módulos, ementa e carga horária do curso “Escola da Terra Capixaba”.

MODULOS	EMENTA (Conteúdos)	CARGA HORARIA
Módulo I Introdução à Educação do Campo	Introdução à Educação do Campo: concepções do Campo (povos, territórios, saberes da terra, sustentabilidade, agroecologia). O sujeito e saberes do campo	60 horas
Módulo II Interculturalidade, Interdisciplinaridade e Inclusão na Educação do Campo	Interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo: aspectos teóricos e práticos. A comunidade e saberes da terra	60 horas
Módulo III Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	Princípios e Práticas em Educação do Campo: O Projeto Político Pedagógico - PPP como articulador do trabalho dentro da escola e dessa com as diferentes comunidades culturais camponesas. Práticas sócio pedagógicas em escolas camponesas.	60 horas
Carga horária total		180 horas

Fonte: Manual do curso “Escola da Terra Capixaba”, 2015, p. 10.

Quanto à metodologia, o curso foi desenvolvido a partir da Pedagogia da Alternância¹⁸, com 50% da carga horária em regime presencial, com o comparecimento dos professores cursistas ao polo em que estavam matriculados, e 50% na comunidade, desenvolvida individualmente e/ou em pequenos grupos de trabalho, com uso de materiais impressos e de materiais educativos disponibilizados na plataforma *Moodle*, que serviu de suporte¹⁹ para o aprendizado. Como exigência, em cada polo, as Secretarias Municipais de Educação disponibilizaram aos cursistas laboratórios de informática, com apoio do formador de base.

A equipe de profissionais subdividiu-se em: professores-pesquisadores (permanentes e convidados) responsáveis, entre outras coisas, pela organização e elaboração do material educativo ofertado no curso; formadores de base (tutores), responsáveis pelo atendimento presencial aos cursistas nos polos²⁰; equipe pedagógica, composta pela coordenação geral e regional do curso e professores-

¹⁸ A formação foi pensada e trabalhada com base nos princípios da Pedagogia da Alternância, que não se reduzem à dicotomia tempo universidade x tempo comunidade. Mais do que uma metodologia, a Pedagogia da Alternância é uma práxis complexa, dinâmica, problematizadora, crítica e dialética. Abordaremos a respeito da Pedagogia da Alternância no capítulo de fundamentação teórica.

¹⁹ O curso Escola da Terra não se classifica como um curso a distância. A plataforma *Moodle* foi utilizada apenas como um meio, um suporte para o desenvolvimento do curso.

²⁰ A Ufes está integrada ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa federal que visa ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação a distância, possibilitando a oferta de formações iniciais e continuadas. Para o desenvolvimento, há polos de apoio espalhados por municípios do Estado onde acontecem as atividades pedagógicas presenciais com o auxílio de tutores, que no curso Escola da Terra são denominados formadores de base.

pesquisadores; apoio administrativo; suporte de rede; e coordenadores dos polos e equipes (APÊNDICE A).

Quanto ao tema, destaca-se a temática das águas, eixo que perpassa todos os módulos. Os professores-cursistas foram desafiados a refletir sobre suas experiências afetivas com elementos hidrográficos como rios, mares, córregos, nascentes etc., efetuando uma interface com a sua inserção e militância na Educação do Campo.

O material educativo predominante foi o artigo acadêmico, disponibilizado em todos os módulos. No módulo III, nota-se a preponderância do vídeo como material educativo. Pela análise dos materiais, identifica-se o objetivo de ampliação da base teórica dos docentes, promovendo um movimento crítico e problematizador da práxis docente. Diz Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002, p. 21).

Tanto os materiais educativos quanto os estímulos para o diálogo dos saberes e fazeres produzidos na comunidade demonstram uma preocupação em promover a curiosidade epistemológica, não só especificamente nos professores-cursistas, mas, sobretudo, por meio deles, na comunidade escolar em que esses docentes atuam. Como pode ser observado nas propostas de atividade abaixo:

Quadro 5 - Atividades propostas no curso – Módulo I.

Atividades – Módulo I
<p>Atividade Inicial Módulo I</p> <p>Discussão sobre o texto “Educação do Campo e Culturas: uma discussão sobre Pedagogias Alternativas” e produção escrita sobre a memória desses diálogos, dialogando com os saberes e fazeres produzidos em seu município/comunidade que sinalizam a presença da Educação do Campo.</p>
<p>Atividade intermediária do Módulo I</p> <p>Tendo como referência a leitura e discussão do texto “Escolas Multisseriadas do Campo: Histórico, Currículo, Saberes e Práticas Docentes”, realizar uma Pesquisa com um professor de Classe Multisseriada do Campo e elaborar uma Síntese dessa Pesquisa.</p>

Atividade Final Módulo I - Memorial Geográfico

Memorial Geográfico: narrativa de experiências geográficas com o campo e a cidade, com enfoque nas experiências afetivas com os rios, córregos, nascentes, foz, lagoas, lagos, mares e/ou outros elementos hidrográficos, durante a sua vida, conectando-as com a sua inserção e militância na Educação do Campo.

Fonte: Elaborada pela autora, com base no *site* do curso Escola da Terra Capixaba, 2020.

Observa-se que, ao longo do módulo I, os cursistas foram estimulados a dialogarem com a comunidade; a buscar entender a realidade de outros professores, por meio de pesquisas; e a refletir sobre a questão hídrica, narrando suas memórias e posturas relativas à Educação do Campo.

Do mesmo modo, o tema das águas continua presente no módulo II, com a proposta de continuidade do memorial, fortalecido pela proposta interdisciplinar dos grupos de trabalho.

Quadro 6 - Atividades propostas no curso – Módulo II.

Atividades – Módulo II
<p>Atividade Inicial Módulo II - Elaboração de Projeto Pedagógico por Área Disciplinar.</p> <p>Descrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizem-se em grupos de trabalho (GT), por área disciplinar, e elaborem o projeto, durante esta unidade para implementá-lo, preferencialmente, até o final da unidade 3. - Naveguem no site “Cartografias afetivas do Rio Jucu” e vejam os vídeos “Defender a vida” e “Onde está a água”, como fontes de informação e inspiração para o seu trabalho. - Leia a orientação postada pelo/a professor/a de ÁREA e discuta com seu GT como poderia construir, com a participação dos seus alunos, um projeto pedagógico que considere a interculturalidade e a interdisciplinaridade, focando nas condições atuais das águas no entorno e contexto cultural em que vivem. - Colaborem uns com os outros na elaboração e implementação do projeto com/nas suas turmas.
<p>Atividade Final Módulo II - Memórias Afetivas das Águas.</p> <p>Descrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No módulo 1, você iniciou a atividade de registros de suas memórias afetivas das águas. Dando continuidade à escrita do memorial e como atividade final do módulo 2, você deverá inserir as problematizações, informações e mudanças que ocorreram na sua concepção ao longo deste trabalho e dos estudos realizados neste módulo. Enriqueça o seu memorial com fotografias do projeto, do trabalho dos seus alunos, dos lugares percorridos, citações do seu diário e com pequenas mídias relacionados à cartografia das águas trabalhadas com a turma.

Fonte: Elaborado pela autora, com informações extraídas do Caderno II - Escola da Terra Capixaba, 2014.

No módulo III, além da questão hídrica, que perpassou todo o curso, também houve um enfoque para a ação educativa e política, levando-se em consideração a dialogicidade e a impossibilidade de uma educação neutra. Conforme Freire:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a

educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2002, p. 51).

Sabendo-se que a educação não é neutra, e é uma forma de intervenção no mundo, uma das atividades finais do curso é chamar a atenção para o Projeto Político Pedagógico (PPP):

Quadro 7 - Atividades propostas no curso – Módulo III.

Atividades – Módulo III
<p>Atividade 1 - Fórum Temático - A construção coletiva do PPP</p> <p>De acordo com os professores a concepção de educação afeta o trabalho docente, impactando o ensino e as relações da escola com a comunidade. A partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, os docentes passam a ter o direito à elaboração da proposta de ensino da escola. Em sua escola, como foi elaborado o PPP, ou seja, que sujeitos participaram das discussões?</p> <p>A sistematização do documento contempla os diferentes modos de produção e conhecimentos do contexto no qual a escola se encontra?</p> <p>Como os temas discutidos durante a formação “Escola da Terra” podem participar do currículo praticado em sua escola?</p> <p>Em sua escola podemos encontrar registros históricos sistematizados ou um centro de memória?</p>
<p>Atividade 2: Vídeos</p> <p>Assista aos vídeos disponíveis. Basta clicar no <i>link</i> e discutir as questões, neste fórum.</p>
<p>Atividade Conclusiva</p> <p>Complemente as reflexões desenvolvidas em seu memorial e descreva densamente todas as ações desse curso com sua análise conclusiva. Ao final imprima encaderne e archive em sua escola. Com base no texto de Ciavatta, organize juntamente com seus alunos o cantinho da memória. Para tanto, junte os materiais produzidos com sua turma nesse semestre letivo e agregue novos e diferentes instrumentos para complementar gradativamente o “Centro de Memória” de sua escola. Transforme-o em um espaço permanente, junto com a biblioteca e o arquivo de fotografias e documentos, das memórias da escola e sua comunidade. Em encontro em sala de informática, com acesso à Internet, respondam ao questionário de pesquisa organizado para identificar o perfil dos cursistas e avaliar o curso “Escola da Terra”. Acesse o <i>link</i>: https://goo.gl/forms/efa68H3EMqsmkjsC3, preencha os campos e envie.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com informações extraídas do Caderno II - Escola da Terra Capixaba, 2014.

Além do PPP e do memorial geográfico, destaca-se a utilização dos vídeos como material educativo. Foram cinco vídeos que versam sobre a alimentação; agroecologia; saberes populares e/ou relações de ensino e aprendizagem.

A interculturalidade foi tema bastante explorado no módulo II, no entanto, conforme pode ser observado na proposição das atividades, os diálogos interculturais foram estimulados em toda a formação, a começar pelo memorial geográfico, que perpassou todo o curso e incentivou a troca de experiências, o diálogo, e pelos demais

materiais educativos adotados, como artigos, vídeos etc., destacando a necessidade de não se deixar levar pela dicotomia campo x cidade, bem como a valorização dos saberes dos educandos e a luta por uma educação contra hegemônica:

A educação é um direito social de todos os brasileiros e brasileiras e sua oferta é dever do Estado. A educação do campo abarca um conjunto de políticas sociais para o campo, como saúde, habitação, transporte, os povos camponeses: agricultores familiares, ribeirinhos, povos das florestas, quilombolas, pomeranos etc. excluídos nas cidades e no campo na correlação das forças da sociedade assistência social, educação etc. valorizando as culturas e identidades dos sujeitos. Tem como pressuposto educativo as práticas agroecológicas e de sustentabilidade, com vistas à superação de dicotomias homem versus terra, progresso versus vida, educação versus culturas/identidades (MERLER; FOERSTE; CALIARI; PAIXÃO, 2013, p. 28).

Conforme exposto, o curso “Escola da Terra Capixaba” teve por pressupostos práticas agroecológicas e de sustentabilidade, e como eixo articulador a agroecologia, a partir da temática águas.

Considerando-se que até o momento atual os responsáveis pelas tragédias-crimes de Mariana e Brumadinho ainda não foram punidos, a abordagem relacionada à temática das águas assume um papel importante e contribui para reforçar a certeza de que a escola não pode ser um território neutro. Temas como a questão hídrica, de fundamental importância para a sociedade, devem ser problematizados, levando a educação rumo a uma educação a serviço da transformação. Segundo Freire,

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2002, p. 57-58).

Ao problematizar a questão das águas, os cursistas foram desafiados a promover reflexões e tiveram a oportunidade de demonstrar a seus alunos a possibilidade de mudança, por meio do projeto pedagógico proposto no módulo II. Com o projeto, os professores puderam desenvolver estratégias para uma educação dialógica, que valorize e promova a interculturalidade. Tiveram a oportunidade de criar contextos, por intermédio do incentivo às visitas em campo. Para Fleuri (2003),

[...] se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) para desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Educador, nesse sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. Nesses contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2003, p. 32).

Posto isso, evidencia-se que, mais importante que se limitar aos conteúdos curriculares, é criar contextos que contribuam para uma educação que, de fato, valorize a diversidade.

Para embasar nossa análise acerca dos materiais educativos e a interculturalidade, buscamos também conhecer um pouco mais sobre o contexto e os sujeitos envolvidos no curso, conforme pode ser observado abaixo.

2.2.3 Os sujeitos do curso “Escola da Terra Capixaba”

Souza (2019)²¹ fez um levantamento a respeito dos sujeitos do curso. Segundo ele, para a primeira oferta, as mulheres representaram 92,5% do curso. Um percentual de 88,5% dos educadores inscritos tinha a especialização, no entanto, apenas 3,4% tinham especialização em “Educação do Campo”. O que demonstra a importância de continuar a investir em políticas de formações continuadas direcionadas ao povo campestre.

Esse resultado indica que, embora tenhamos conseguido avançar em questões significativas como políticas públicas que reconheçam as especificidades da população (e o “Escola da Terra” é fruto de uma dessas políticas), ainda é preciso enfrentar desafios como o incentivo aos docentes para uma formação continuada

²¹ Informações extraídas do banco de dados organizado pelo pesquisador Adriano Ramos de Souza para realização de sua pesquisa para o Mestrado, gentilmente cedidas para nossa análise.

pública e possibilitar melhores condições de trabalho, para que os professores consigam participar ativamente das formações continuadas.

Algumas críticas já são percebidas há muito tempo e ainda necessitam ser enfrentadas. De acordo com Foerste (2005),

Os conhecimentos acumulados sobre a problemática da formação de professores no contexto brasileiro (Candau *et al.*, 1988; Lüdke, 1994; Gatti, 1996; André *et al.*, 1999; Inep/Anped, 2002) mostram um quadro que sugere uma concentração de esforços, principalmente no âmbito dos estudos acadêmicos, para resgatar a profissão do magistério. Os problemas verificados são complexos e multifacetados do ponto de vista institucional e curricular. As principais críticas feitas apontam aspectos que não deveriam ser descuidados como: a) indissociabilidade entre teoria e prática; b) formação específica e formação pedagógica; c) falta de programas voltados para a formação continuada no trabalho; d) ausência de políticas interinstitucionais de valorização e profissionalização do professor; e) distanciamento da universidade em relação à escola básica (FOERSTE, 2005, p. 26-27).

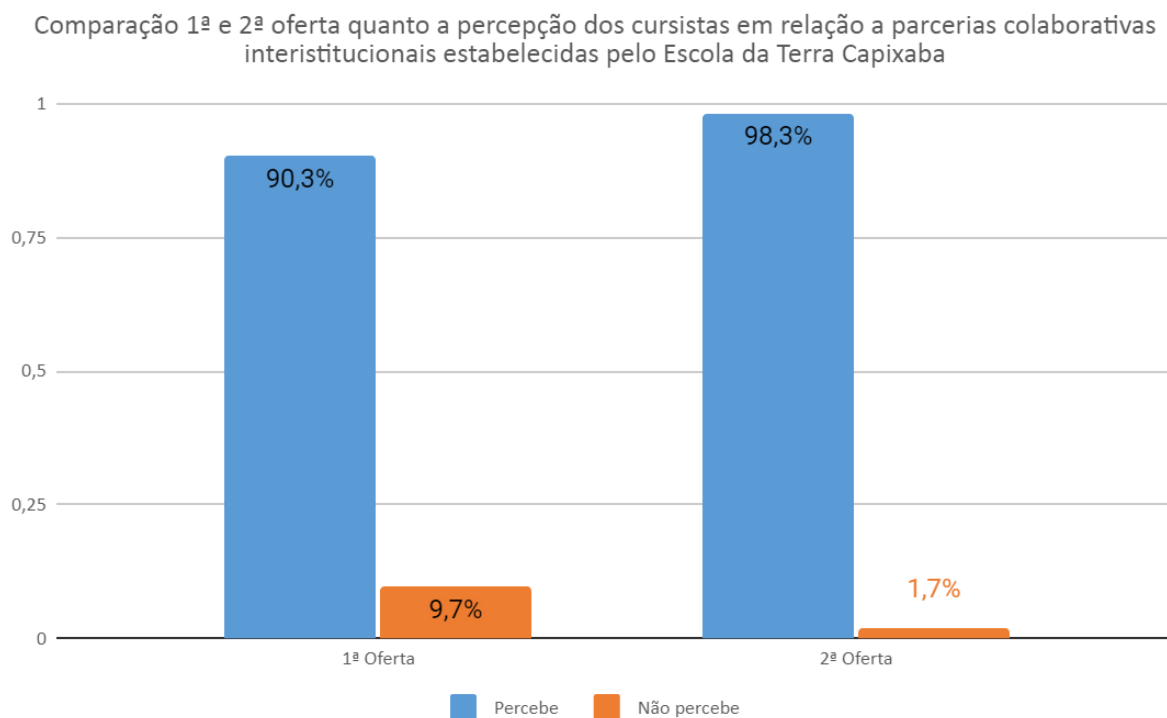
Partindo do exposto, formações como o “Escola da Terra” podem ser de grande importância, tendo em vista que propõe atuar enfrentando vários desses problemas: é um programa de formação continuada que tem entre suas estratégias incentivar práticas educacionais que relacionem teoria e prática; é fruto de políticas interinstitucionais e propõe práticas que aproximam a universidade e a escola básica.

Outro dado que chama a atenção é que a maior parte dos professores fez a pós-graduação por meio da educação privada (81,2%). Problematizamos, aqui, o motivo pelo qual esse percentual é tão considerável. Em um dos encontros de nosso grupo de pesquisa, refletimos sobre o fato de alguns professores relatarem que optam pela rede privada pela facilidade em obter o diploma; e também sobre o fato de muitos não terem possibilidade de acesso (seja pela distância dos polos da universidade; seja por conflitos de carga horária; tempo escasso atrelado a altas jornadas de trabalho; poucas políticas públicas de incentivo à formação continuada etc.). Um cenário preocupante²², tendo em vista que as perspectivas para a educação pública são desanimadoras, pois estamos enfrentando um período cortes na educação.

²² Na atual conjuntura, o que se observa são políticas públicas que rumam a direções preocupantes. Como um exemplo de sua política “necrófila”, para utilizar um termo de Freire (1987), em abril de 2020, o governo Bolsonaro reduziu consideravelmente os incentivos para os cursos de humanas no edital de bolsas científicas do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Através das portarias MCTIC nº 1.122/2020 e nº 1.329/2020, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), restringiu as bolsas da área de Humanas apenas a projetos relacionados à pesquisa básica, humanidades e ciências sociais que contribuam para projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações voltados para as áreas de Tecnologias. Com um discurso enganoso de priorizar leitura, a escrita e resolução de contas, o governo estimula cursos de áreas tecnológicas em detrimento a cursos da área de Humanas, reduzindo consideravelmente a quantidade de bolsas

Sobre a questão da parceria colaborativa, 90,3% dos educadores conseguiram perceber a relação estabelecida entre as instituições (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Percepção quanto às parcerias colaborativas.



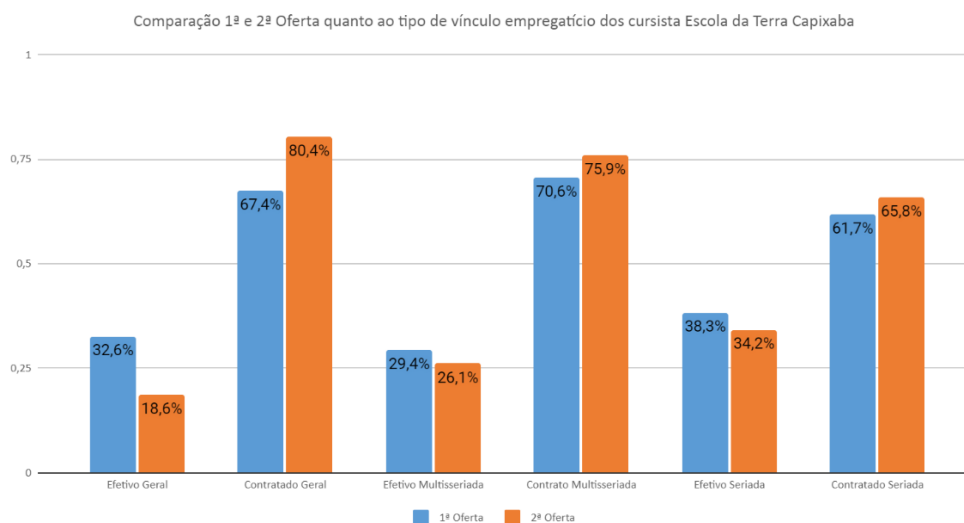
Fonte: SOUZA, 2019.

Essas percepções são importantes e vão ao encontro do que defende Foerster (2005, p. 147), de que as parcerias favorecem a construção coletiva da carreira dos professores, pois possibilitam a reflexão, no campo da formação humana, sobre as relações de trabalho e poder (no cotidiano escolar e na gestão educacional).

Outra problematização que pode ser feita é o grande percentual de profissionais não efetivos. Em média, 69% dos professores com contrato geral e em salas multisseriadas apresentam vínculo empregatício temporário (Gráfico 2).

direcionadas aos cursos da área de Humanas, responsáveis por integrar a maior diversidade racial. A medida servirá de instrumento para a ampliação das desigualdades sociais, uma vez que desestimula pesquisas em áreas que historicamente tendem a desenvolver a criticidade. Disponível em: http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTIC_n_1122_de_19032020.html e <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48201426>. Acesso em: 18 set 2021.

Gráfico 2 - Vínculo empregatício.



Fonte: SOUZA, 2019.

Este é um desafio a ser enfrentado. A luta da classe docente por mais concursos públicos é necessária. Diz Freire:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 2002, p. 27).

Além de gerar mais direitos, estabilidade e tranquilidade aos professores, o vínculo de concursado gera senso de pertencimento, incentiva ações que podem ser desenvolvidas a longo prazo, melhora a organização pedagógica etc.

Feita a apresentação dos antecedentes do Escola da Terra Capixaba, a apresentação do curso e uma breve abordagem acerca dos sujeitos envolvidos, passaremos agora a descrever a respeito da revisão da produção teórica.

2.3 REVISÃO DA PRODUÇÃO TEÓRICA

Foram analisados os *sites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Utilizamos os descritores:

- “Materiais educativos”
- “Materiais educativos digitais” OR AVA AND Mediação” (para resultados que incluíssem os materiais educativos ou ambientes virtuais de aprendizagem e que também abordassem a temática da mediação)
- “Materiais educativos” AND Mediação
- “Materiais educativos” AND AVA
- “Materiais educativos” AND EaD
- “Materiais educativos” AND “Análise do discurso” (para resultados que incluíssem trabalhos que relacionassem os dois temas)
- Materiais Educativos AND Interculturalidade
- Materiais didáticos AND AVA
- Materiais didáticos AND EaD
- Escola da Terra
- Escola da Terra Capixaba

Ao analisar o *site* da Capes, pesquisando pelo descritor “Materiais educativos”, o sistema retornou com 247 trabalhos. Observamos que boa parte dos trabalhos estavam relacionados à área da saúde, do ensino de Arte e de Matemática. Após restringir a busca para “Materiais educativos”, estipulando filtros para trabalhos relacionados à área da Educação, Letras e Ensino, foram encontrados dez trabalhos. Chamou-nos a atenção, a tese de doutorado “Imagens didáticas para a licenciatura em Artes Visuais – EaD: mediações e contradições”, de Andreia Chiari Lins (2016), que traz contribuições significativas sobre a produção de materiais educativos, a partir das categorias de mediação e contradição. A pesquisadora efetuou uma pesquisa de base qualitativa, analisando os materiais educativos produzidos em seis disciplinas do curso de Artes - EaD. Entre outras contribuições importantes, destacamos a análise das “[...] categorias mediadoras que transformam ‘o que foi idealizado’, em ‘o que pôde ser produzido’.” (LINS, 2016, p. 276). Uma reflexão que, certamente, pode auxiliar na

análise das produções desenvolvidas no Módulo II do curso de extensão em Educação do Campo.

Ainda no *site* da Capes, pesquisando os descritores “Materiais didáticos” AND EaD, restringindo a área de conhecimento em Educação e Letras (considerando a interdisciplinaridade a partir da temática de análise do discurso), o sistema retornou com 66 resultados, entre os quais destacamos a dissertação elaborada por Mônica Maria Penalber de Menezes (2017), “O discurso no âmbito da EaD: um olhar para o material didático”. A autora promove uma discussão acerca da análise do discurso nos materiais didáticos, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso francesa, fundamentados por Maingueneau, objetivando analisar a contribuição do material didático na redução da distância pedagógica e psicológica, denominada de distância transacional. Menezes destaca a carência de pesquisas relacionadas à análise do discurso no material didático em âmbito da EaD e cita Bates:

Embora tenha havido uma extensa pesquisa sobre as características pedagógicas de outras mídias, como áudio, vídeo e computação, o texto tem sido geralmente tratado como o modo padrão, a base com a qual outras mídias são comparadas. [...] Estamos agora, contudo, na fase em que precisamos dar muito mais atenção para as características específicas do texto em seus diversos formatos (BATES, 2016, apud MENEZES, 2017, p. 18).

A hipótese inicial da autora é confirmada ao fim da pesquisa, apontando para a necessidade de ampliação e discussão da temática no âmbito da análise do discurso, estabelecendo, assim, um elo com a presente pesquisa.

Destacamos ainda, a dissertação produzida por Israel Silva de Macedo (2013), “Matriz para elaboração de atividades didáticas no contexto da educação a distância”, que analisa o processo de elaboração das atividades de aprendizagem disponibilizadas no AVA de 25 (vinte e cinco) disciplinas de um curso EaD da Universidade Aberta do Brasil. Por meio de uma metodologia englobando estudo de caso, pesquisa documental, observação do AVA/*Moodle* e pesquisa bibliográfica, o autor criou uma matriz dividida em três dimensões: pedagógica, comunicativa e tecnológica. A pesquisa apontou algumas fragilidades e adequações necessárias, sobretudo, nas dimensões comunicativas e pedagógicas, evidenciando que a estruturação adequada das atividades de aprendizagem pode favorecer, de forma muito significativa, o processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação elaborada por Jasete Maria da Silva Pereira (2011), “Produção de Material em Educação a Distância: estudo de caso sobre as possibilidades de uma

co-autoria”, investigou o processo de produção de material em coautoria e evidenciou a perspectiva promissora para a elaboração de materiais didáticos alicerçados na comunhão de saberes, na interação e colaboração. Interessou-nos particularmente esse trabalho pela temática de produção de material educativo em coautoria, vez que o tema se relaciona ao nosso *corpus*, pois pretendemos analisar as proposições de materiais educativos elaboradas em grupos de trabalho pelos professores-cursistas do curso “Escola da Terra capixaba”. Destarte, essa dissertação fornece contribuições para a reflexão acerca da produção dos materiais educativos e das relações dialógicas estabelecidas nesse processo.

Por meio do “Materiais Educativos AND Interculturalidade” o sistema Capes retornou com 46 trabalhos, sendo 19 relacionados à área de conhecimento específica da Educação. A tese de Ozirlei Teresa Marcilino (2014), cujo tema é “Educação escolar Tupinikim e Guarani: Experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo” analisa as relações entre interculturalidade, práxis e educação escolar indígena, objetivando problematizar as formações iniciais e continuada, bem como identificar espaços educativos da cultura e educação indígena. Além disso, os estudos de Marcilino (2014) fornecem contribuições importantes para o aporte teórico de Interculturalidade. A aproximação e identificação com o problema de pesquisa da tese, “Como a práxis da educação intercultural contribui/pode contribuir para a educação escolar indígena de Aracruz/ES?”, chamou-nos a atenção para o estudo que nos auxiliará no decorrer da pesquisa.

Por meio do descritor “Escola da Terra Capixaba”, o sistema retornou com apenas dois trabalhos: 1) a dissertação de Adriano Ramos de Souza, intitulada “Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce”, que nos auxiliou, sobretudo, no entendimento da história e da constituição do curso Escola da Terra Capixaba, e da própria Educação do Campo. Também nos forneceu pistas de leituras de obras de Freire e Bakhtin; e 2) a dissertação de Clemilda da Penha Bergamin Athayde de Souza (2017), intitulada “Políticas públicas de formação continuada para professores de escolas multisseriadas do campo em Vargem Alta -ES: desafios e possibilidades”, que contribuiu para o entendimento da implementação do Curso Escola da Terra Capixaba.

Em análise no site da Biblioteca Digital, também considerando o descritor “materiais educativos”, o sistema retornou com 49 trabalhos, entre os quais destacamos dois: 1) a dissertação apresentada por Cristina Torrezan (2009), “Design

pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais", que embora aborde, sobretudo, a produção sob a perspectiva do *design* pedagógico, traz uma reflexão relevante sobre a necessidade de os materiais educativos serem elaborados a partir do "[...] concomitante planejamento técnico, gráfico e pedagógico" (p. 7); e 2) a dissertação apresentada por Paula Caroline Schifino Jardim Passos (2011), "*Interad: uma metodologia para design de interface de materiais educacionais digitais*", que aborda as questões da interação, interatividade e aprendizagem, além de apresentar uma crítica ao caráter instrucional dos materiais educacionais digitais e às formas passivas de interação.

Também efetuamos a pesquisa utilizando o descritor "materiais educativos digitais" OR AVA AND mediação. Nessa composição, o sistema da Capes disponibilizou 100 (cem) resultados. Restringindo esses resultados à área de conhecimento Educação, apareceram 53 trabalhos com temáticas bem diversificadas (ensino de Arte; de Matemática; relacionado à área da Pedagogia, a formações gerais etc.). Destacamos a dissertação de Juslaine Lucilia Mickosz de Dallegrave (2014), a qual se intitula "Mediação para a apropriação da produção escrita subsidiada pelas tecnologias e mídias digitais". A pesquisa de Dallegrave "[...] tem como objetivo analisar como as tecnologias e mídias digitais favorecem o processo de mediação para a apropriação da escrita necessária no contexto acadêmico" (p. 19), e apresenta uma fundamentação teórica no ensino de língua apoiada em Bakhtin (2010), Marcuschi (2009), Koch (2006), Antunes (2003) Schneuwly e Dolz (2012), entre outros autores. O trabalho promoveu uma análise das produções de um curso *on-line* ofertado na plataforma AVA da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e os resultados demonstraram a possibilidade de realizar mediação de qualidade no atendimento ao estudante por meio do ambiente virtual.

Observa-se também uma dissertação do programa de Mestrado em Educação, da Universidade de Uberaba, elaborada por Sandra Alves Farias (2013), intitulada "O papel da Linguagem escrita na Educação a distância", que apresenta, como fonte de dados, o livro didático impresso e visa a "[...] compreender o papel da linguagem escrita como instrumento mediador das concepções de linguagem apresentadas no livro de apoio do aluno, no Projeto Político Pedagógico e nas interações verbais em ambiente virtual" (p. 4). O trabalho contribui para uma maior compreensão acerca da relevância, no processo de aprendizagem, do papel da linguagem escrita no AVA.

No *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, foi possível observar, além das teses de Lins (2016) e Marcilino (2014) e da dissertação de Souza (2019), já citados, outros dois trabalhos do programa também fornecem pistas importantes a respeito da formação do professor e as práticas propostas e fornecem uma boa base teórica para nossos estudos: as teses de Vera Lucia de Oliveira Simões (2013), “A formação do professor de Arte na modalidade educação a distância/EAD - UAB/Ufes”; e de Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque (2016), “Experiência formadora em educação a distância: diálogos com professoras tutoras do Pró-Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo”.

Em pesquisa no *Google Acadêmico*, foi possível localizar um artigo de Gabriela Possolli e Priscila Cury (2009), intitulado “Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para a educação a distância no Brasil”, que traz um levantamento histórico acerca da utilização de materiais didáticos em EaD no Brasil e que auxiliou o entendimento sobre materiais didáticos e seu processo de elaboração.

Observamos que, até o presente momento, poucas foram as produções direcionadas, especificamente, à análise discursiva dos materiais educativos propostos nas plataformas AVA. Dessa forma, pretendemos dar nossa contribuição para a temática estudando os conhecimentos historicamente acumulados sobre materiais educativos; Educação do Campo e Pedagogia da Alternância; mediação pedagógica, interdisciplinaridade e interculturalidade, conforme o capítulo seguinte.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretendemos apresentar os conceitos que fundamentam nossa pesquisa, que nos fornecem base para efetuar a análise pretendida. Destacamos, entre outros importantes autores, Raúl Fernet-Betancourt (2001) e Vera Maria Ferrão Candau (2010; 2020), com abordagem relativa à educação intercultural; Gabriel Kaplun (2003), que aborda os materiais educativos; Bakhtin (2011); Volóchinov (2018) e estudiosos do Círculo de Bakhtin, como Faraco (2009) e Beth Brait (2018), para uma abordagem à luz da análise dialógica do discurso; Maria de Lourdes Deiró Nosella (1978), Paolo Nosella (1977, 2012; 2019), Caliari (2019) e Caliari; Foerste (2019) para um maior entendimento sobre a Educação do Campo; e Freire (1987; 1989; 2002), cujas contribuições perpassam por todo o trabalho.

3.1 OS MATERIAIS EDUCATIVOS NO AVA

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm sendo cada vez mais aperfeiçoadas em todas as áreas, e na educação não é diferente. Com o crescimento da educação a distância é mister o aprimoramento pedagógico e tecnológico das ferramentas utilizadas.

É essencial que as plataformas de AVA utilizadas pelas instituições de ensino acompanhem todo o desenvolvimento, propiciando aos usuários maiores possibilidades de aprendizado. Ofertando, inclusive, ferramentas para a promoção da inclusão. Conforme dados da Associação Brasileira de Educação a distância (Abed):

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA), presente em quase todos dos cursos à distância, é uma ferramenta essencial para a promoção da inclusão. Entretanto, constatou-se que, embora seja o veículo de entrada dos cursos, o número de instituições que utilizam recursos adequados de acessibilidade no AVA ainda é insatisfatório (ABED, 2019, p. 18).

A inadequação quanto às ferramentas inclusão pode ser observada no gráfico apresentado pela associação, acerca dos recursos de acessibilidade nas plataformas AVA em cursos totalmente a distância: um pouco menos da metade (48,15%) oferecem recursos compatíveis com leitores para acessibilidade; apenas 34,81% oferecem o recurso em libras e 40,74% oferecem recursos de leitor de tela, por exemplo:

Gráfico 3 - Recursos de acessibilidade nas plataformas AVA.

Fonte: Abed, 2019.

A busca pelo aprimoramento pedagógico e tecnológico, incluindo questões de inclusão, é uma exigência comum às plataformas AVA, que são inúmeras: Hotmart, Udemy, BlackBoard, Eadbox, entre outras (APÊNDICE B). Entretanto, para o desenvolvimento deste trabalho, optamos por destacar a plataforma *Moodle*, visto que é o ambiente virtual de aprendizagem escolhido pela Ufes para o desenvolvimento do curso analisado. A plataforma disponibiliza uma interface com linguagem popular e acessível e o sistema comporta milhares de estudantes, já tendo sido adotado por instituições educacionais como a Universidade de São Paulo (USP); a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Bahia (Ufba).

Com o suporte do AVA *Moodle*, os materiais educativos foram disponibilizados aos participantes²³. A cada módulo, os cursistas foram orientados a efetuar a leitura dos textos e dos materiais complementares e a escrever um texto reflexivo articulado à questão central do módulo, além de outras produções individuais e coletivas que foram disponibilizadas na plataforma *on-line*.²⁴

De acordo com Possoli e Cury (2009), apoiadas no pensamento de Meksenas (2001), o material didático é definido como um ambiente ou obra, escrita ou

²³ Não houve a impressão de cadernos referente aos módulos, mas os formadores de base poderiam providenciar materiais impressos conforme necessidade dos cursistas. Essa particularidade deve ser destacada, porquanto se tratava de ensino destinado a um público da Educação do Campo, o qual, muitas vezes, não dispõe de fácil e/ou satisfatório acesso à internet. Dessa forma, minimiza-se os riscos de que a EaD se torne um potencial instrumento de ampliação da desigualdade.

²⁴ Informações retiradas do site: <https://ava.extensao.ufes.br/course/view.php?id=7>.

organizada “[...] com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática” (MEKSENAS, 2001, p. 52 apud POSSOLLI; CURY, 2009, p. 3450).

Posto isso, conceituamos o material educativo como uma categoria mais ampla, que engloba não somente os materiais didáticos, mas todo e qualquer material que, pela mediação pedagógica, possa ser utilizado como instrumento de aprendizagem. A condição primeira para que um material seja educativo é a mediação.

Conforme Káplun (2003), o material educativo pode ser físico ou digital e é:

[...] um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado. Esta definição aparentemente simples tem várias consequências. A que mais nos importa é a que diz que um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc. (KAPLÚN, 2003, p. 46).

Há conceitos mais específicos, relacionados ao meio digital, entre os quais destacamos os estudos de Behar, que define materiais educativos digitais (MED) como sendo “[...] todo material didático elaborado com objetivos relacionados à aprendizagem e que incorpora recursos digitais” (BEHAR, 2009, p. 33 apud PASSOS, 2011, p. 11). Assim, das diversas possibilidades de materiais educativos, temos livros didáticos, filmes, *folders*, apostilas, fóruns, artigos acadêmicos, músicas etc.

A escolha dos materiais educativos influencia fortemente o processo de ensino/aprendizagem. Conforme Libâneo (2006),

[...] O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. Para saber usar de forma pedagogicamente correta as tecnologias é necessário que o docente ajuste seus planejamentos de ensino às novas possibilidades e realidades (LIBÂNEO, 2006, p. 28).

A discussão sobre a utilização de materiais educativos é muito vasta, sobretudo no que concerne ao uso de livros didáticos impressos, os quais ainda são recurso bastante empregado na educação básica. Outros estudos já problematizam a predominância de livros didáticos que abrangem conteúdo de ideologia hegemônica. Sobre esse assunto, Nosella (1978), após análise de aproximadamente 20 mil páginas de livros didáticos destinados a crianças de 7 a 10 anos de idade, identificou, neles,

conteúdo de cunho ideológico hegemônico, cuja finalidade, segundo a autora, era de moldar a personalidade:

Numa sociedade capitalista, onde a função de tais textos [dos livros didáticos] tem sido a de veicular a ideologia dominante, com o objetivo de reproduzir as condições de dominação e exploração da classe dominada, as esperanças de libertação mediante a escola (enquanto aparelho do Estado) são mínimas. Justamente porque a defesa que a classe hegemônica vem realizando de seus interesses é cerrada e, sem dúvida nenhuma, inteligente (NOSELLA, 1978, p. 217).

Essa é uma discussão pertinente a todos os materiais educativos, e a reflexão acerca dos efeitos de sentido decorrentes de cada escolha é uma tarefa necessária. Sendo assim, os materiais educativos não podem ficar limitados a uma simples digitalização; à disponibilização de cópias de materiais; à interação reduzida (muitas vezes assíncrona) entre professor e aluno. É importante que auxiliem no processo de uma aprendizagem emancipadora, libertadora²⁵, que sejam adaptados a situações concretas de ensino-aprendizagem e que viabilizem caminhos que levem o estudante a problematizar, a se inquietar, a assumir um pensamento crítico.

É primordial investir em uma formação crítica do professor, para estimular a produção desses materiais educativos. Paraskeva e Oliveira (2008), quando abordam questões sobre tecnologia educativa, afirmam: “[...] não deixem nunca de questionar o que há de crítico na(s) tecnologia(s) educativas e desafiem a relevância dos conhecimentos transmitidos pela escola” (PARASKEVA; OLIVEIRA, 2008, p. 10).

A assunção de uma postura crítica contribui para que o professor não se deixe levar pelo modelo da representação e incorra em um processo de simples transmissão de conhecimentos visto que, em consonância com Freire (2002, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Aprofundar os estudos quanto aos materiais educativos pode contribuir para uma educação com metodologias de ensino diversificadas, uma educação que não seja *bancária* (Freire, 2002). Refletir sobre as potencialidades dos materiais educativos é uma forma de desvelar outras ferramentas, de evidenciar possibilidades, de incentivar um olhar crítico para os discursos produzidos e seus efeitos.

A organização do curso “Escola da Terra Capixaba” ocorreu sem que houvesse *teleaulas*. Priorizaram-se materiais educativos como artigos, vídeos, memoriais,

²⁵ Utilizamos os termos “emancipadora e libertadora”, ancorados nos estudos de Freire (1987).

fóruns e metodologias como rodas de conversa. Cabe ressaltar que o curso não se enquadra como um curso à distância. A plataforma *Moodle* foi utilizada como um meio, um suporte para o desenvolvimento do curso. A formação foi pensada e trabalhada com base nos princípios da Pedagogia da Alternância, e esses princípios não estão reduzidos a uma dicotomia tempo universidade x tempo comunidade.

A ideia era que os diálogos estabelecidos no tempo universidade e a utilização dos materiais educativos (oferecidos nos encontros presenciais ou através do suporte do AVA) propiciassem aos docentes a possibilidade de desenvolver, no tempo comunidade, ações que fortalecessem a coletividade, a interculturalidade, a emancipação dos sujeitos; ações sustentadas a partir dos quatro pilares da Pedagogia da Alternância, conforme veremos a seguir.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A escolha do material educativo é um elemento essencial na práxis educativa: uma escolha inadequada, sem a reflexão necessária, pode reforçar estereótipos e contribuir para que concepções equivocadas permaneçam vivas. Um simples ato de promover a leitura pode corroborar equívocos se não houver atenção quanto ao discurso transmitido por esses materiais (seus efeitos podem contribuir para repassar imagens equivocadas, folclorizadas, estereotipadas).

Equívocos discursivos sobre a população campesina são vistos em materiais educativos e de entretenimento como na História em Quadrinhos (HQ) “Chico Bento na aula de ‘ingreís’” (Figura 3), o que denota que o campo é visto por grande parte da população urbana com uma visão deturpada, uma visão que precisamos desconstruir para criar novas leituras.

Figura 3 - História em quadrinhos Chico Bento.



Fonte: ALMANAQUE DO CHICO BENTO. São Paulo: Globo, n. 39, 1997. p. 28.²⁶

²⁶ A história em quadrinho acima é de 1997 e faz parte de um contexto em que havia menos produções sobre interculturalidade e sobre preconceitos linguísticos. Contudo, apesar de termos ciência de que atualmente discursos como esse já estão sendo problematizados, optamos por apresentá-la mesmo assim, devido à ampla difusão e alcance de circulação na internet, fato que contribui na perpetuação de uma imagem preconceituosa, estereotipada e folclorizada do povo camponês.

O discurso transmitido pelos quadrinhos (Figura 3) é de que a personagem Chico Bento, representante do campo, além de desconhecer a existência de outros idiomas, ainda tem dificuldade de entender o significado da palavra língua no contexto: “Como é *qui* pode *cabê* tanta língua na boca da gente?”.

Ao fim da história, para ratificar a ignorância da personagem, ela é apresentada como alguém que acredita que ensinou a professora a “falar certo”, rebatendo com a fala “*dispois* dizem *qui* eu é *qui* num tenho *curtura*” (Figura 4):

Figura 4 - História em quadrinhos Chico Bento - continuação



Fonte: ALMANAQUE DO CHICO BENTO. São Paulo: Globo, n. 39, 1997. p. 31.

Volóchonov (2018) considera o diálogo não apenas como uma conversa verbalizada, uma forma de interação face a face em voz alta, mas também como qualquer comunicação discursiva. Dessa forma, um livro (ou trazendo para nossa realidade, um material educativo) também é considerado um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso verbal impresso “[...] é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros” (VOLÓCHONOV, 2018, p. 219). O discurso verbal impresso “[...] responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca o apoio e assim por diante” (VOLÓCHONOV, 2018, p. 219).

Para os autores do Círculo de Bakhtin, os sujeitos se constituem a partir das relações sociais, das vozes que são assimiladas de diferentes formas, seja concordando ou discordando. Assim, ressalta-se a potência e o alcance que os materiais educativos podem assumir: por meio de um gibi amplamente divulgado em nossa sociedade, difunde-se uma literatura permeada por vozes que demonstram uma visão equivocada da população campesina e acabam reforçando a ideia absurda de que no campo as pessoas são atrasadas, ignorantes, “sem cultura”. Vozes que reforçam as dicotomias cidade x campo; desenvolvimento x atraso.

Não se trata de indicar fórmulas ou manuais de como devem ser os materiais educativos, mas de se analisar caminhos, pressupostos importantes para sua elaboração e/ou utilização. Precisamos ficar atentos a materiais que, em seu discurso, estruturam e reforçam preconceitos.

A reflexão e a criticidade precisam estar presentes na prática docente e devem ser incentivadas nas formações iniciais e continuadas. Ao tecer considerações sobre a Educação do Campo no Brasil, Gerke e Foerste (2019) ressaltam a importância de se discutir os conceitos de campo e camponês para o fortalecimento do projeto defendido de Educação do Campo. Após discorrer acerca de como a categoria “camponês” foi reconhecida ao longo dos anos, os autores afirmam que

A necessidade de compreensão do conceito de camponês a partir das diversas variações nos permite perceber o quanto essas denominações são carregadas de sentidos pejorativos e de preconceitos. O camponês, caipira ou sertanejo, caboclo ou meeiro é visto como atrasado, ignorante, preguiçoso, ingênuo. **Ou seja, o uso desses conceitos traz a cena a imagem de um folclore e de um preconceito que o colonizador instituiu sobre a população campesina ao longo dos anos** (GERKE; FOERSTE, 2019, p. 176, grifo nosso).

Relacionando-se as falas de Gerke e Foerste (2019) às proposições do Círculo, percebe-se que o discurso presente na HQ é permeado por vozes que refletem o preconceito instituído sobre a população campesina.

Bagno (2005), após uma abordagem dos mitos do preconceito linguístico, defende que em nossa sociedade existe um “círculo vicioso” do preconceito linguístico formado pela união dos elementos “gramática tradicional”; “métodos tradicionais de ensino”; “livros didáticos” e, por fim, o que o autor chama de “comandos paragramaticais” (livros, colunas de jornal, revistas, programas televisivos etc.), os quais defendem as regras da norma-padrão de forma intransigente. Esse círculo vicioso acaba por reforçar estereótipos e menosprezar uma variedade linguística tão

presente em nossa sociedade. O autor defende que, aos professores, cabe “reFLEtir” em vez de “rePEtir”, por meio de exercícios críticos e de valorização dos saberes dos estudantes.

Formações que estimulem o “refletir” em vez do “repetir” são cada vez mais necessárias e corroboram o estabelecimento de uma educação transformadora, a serviço de nossa vocação para “ser mais”. Vocação “[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p. 19).

Conforme declaração produzida na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo²⁷, defende-se, entre outras pautas, a valorização da sustentabilidade, pelo incentivo à agricultura familiar; a implementação de políticas públicas que estejam de acordo com as especificidades da população campesina; e a superação de dicotomias como cidade-campo, urbano-rural, de forma que não ocorram imposições ideológicas do urbano sobre o rural.

A Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma opção voltada para atender essas especificidades. Como característica peculiar da Pedagogia da Alternância, observa-se um processo de ensino-aprendizagem alternado entre a escola e o período de permanência na vida familiar.

Para atender a esse processo, foram elaboradas intercessões didático-pedagógicas próprias, como o plano de estudo (com elaboração conjunta entre alunos e professores-monitores); o caderno da realidade (no qual as reflexões sobre a realidade são registradas, a partir das proposições do plano de estudo); as viagens e visitas de estudo; os serões; a visita às famílias; e a avaliação (NOSELLA, 2012).

Consideramos que a formação Escola da Terra Capixaba foi pautada, portanto, a partir dos princípios da Pedagogia da Alternância, visto que não contemplou todas as intercessões pedagógicas, mas aderiu a outros princípios e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem alternado (tempo universidade x tempo comunidade). Importante destacar que, mais do que uma metodologia, a Pedagogia da Alternância é uma práxis complexa, dinâmica, problematizadora, crítica e dialética,

²⁷ Cf. DOC. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, Luziânia – GO. Declaração final. 2004, p. 3. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

que defende princípios educacionais pensados e desenvolvidos com base na realidade e na vivência dos povos do campo.

Acerca de sua origem, a Pedagogia da Alternância teve início na França, em 1935, com o Pe. Granereau e um grupo de agricultores, com o objetivo de possibilitar, à população do campo, uma educação que fosse ao encontro de seus anseios, que não fosse simplesmente uma adaptação do ensino urbano ao meio rural. Com esse pensamento, o pároco idealizou as *Maisons Familiales Rurais* (Casas Familiares Rurais). Essa metodologia também foi empregada na Itália, e foi trazida ao Brasil no fim da década de 1960 pelo Pe. jesuíta Humberto Pietrogrande, fundador do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), considerado um marco na Pedagogia da Alternância.

Na Itália, as *Maisons Familiales Rurais* eram chamadas de *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando, *scuola-famiglia*. A experiência brasileira foi fortemente marcada pela experiência italiana, de forma de aqui, no Brasil, esses espaços foram denominados Escolas Famílias Agrícolas (EFA's). No entanto, como um retorno ao pertencimento legítimo da família, como resgate histórico e inspirados nas falas de Rogério Caliarri (informação verbal), optamos por manter a tradução “Escola da família agrícola” (mantendo a preposição).

Pietrogrande funda, em 1969, a primeira Escola da Família Agrícola no Brasil, na região sul do Espírito Santo. O pároco teve grande influência para Paolo Nosella que, decidido a colaborar com a educação no Brasil, escolheu o estado do Espírito Santo para implementar um projeto inspirado na proposta da *Scuola-famiglia* com a Pedagogia da Alternância²⁸.

Inicialmente, “as escolas família” foram implementadas em Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. Considerando o pioneirismo, O Espírito Santo ocupa um lugar de destaque na história da Pedagogia da Alternância no Brasil. Além da educação básica, atualmente cursos licenciatura e de especialização foram e são ofertados com base nessa metodologia, configurando-se como importantes tentativas de oferecer uma educação que valorize os saberes e as especificidades da população do campo.

²⁸ Para mais informações acerca do surgimento da Pedagogia da alternância no Brasil, Cf. NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

Na visão de Begnani (2019), a Pedagogia da Alternância é um constructo teórico dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância – Ceffa²⁹, e que, em outros contextos de formação alternada, o ideal seria falar em formação por alternância ou princípios da alternância, visto que a Pedagogia da Alternância “[...] transcende a dimensão de uma simples metodologia, pois se trata de um ‘princípio educativo’ [...]” (BEGNANI, 2019, p. 62). Em consonância com o autor, adotaremos essa abordagem para nos referirmos ao curso “Escola da Terra Capixaba”, o qual se caracterizou como uma formação baseada nos princípios da Alternância. Sendo assim, cabe-nos aprofundarmos um pouco mais acerca dessa concepção.

Martins (2019, p. 39) defende a Pedagogia da Alternância como “[...] uma possibilidade formativa cidadã”, considera a vida o eixo central da aprendizagem, e que a Pedagogia da Alternância é perpassada pela participação e sustentada pela democracia ativa. Afirma, ainda, que com a Pedagogia da Alternância rompem-se dicotomias: teoria x prática; saber popular x saber intelectual; escola x meio (vida) e, dessa forma, supera-se a visão fragmentada da aprendizagem e reconhece-se o estudante inserido em seu meio, no qual é considerado um agente de ações transformadoras. Junto com a família, a comunidade e as lideranças (todos agentes de ações transformadoras), o aluno exercita sua liderança e, concomitantemente, vai aprendendo a ser cidadão.

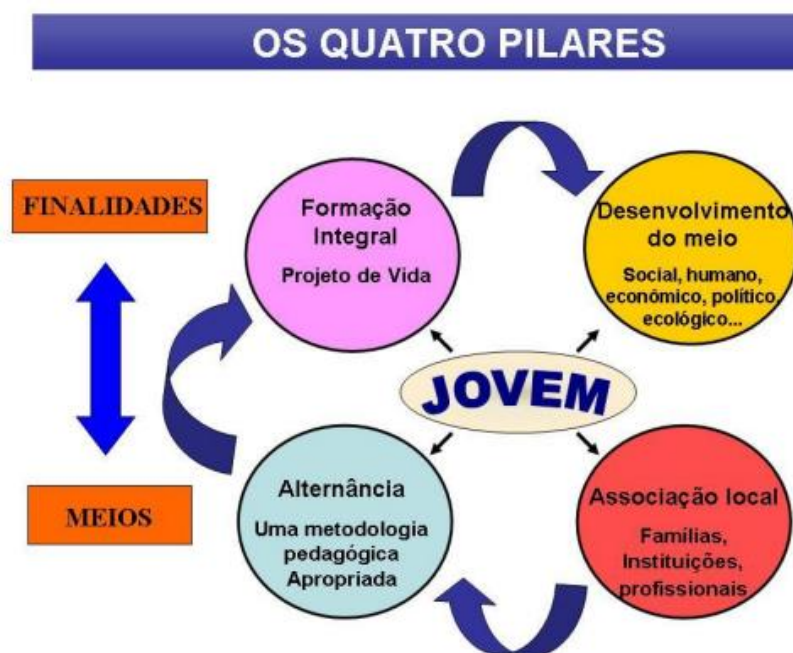
Os estudos realizados por Caliari (2019) apontam que, na Pedagogia da Alternância, pela interação entre os saberes das famílias, das comunidades e dos espaços de formação, corporifica-se “[...] a possibilidade de uma prática educacional dialógica e problematizadora” (CALIARI, 2019, p. 49). Ainda de acordo com o autor,

A Pedagogia da Alternância, por meio das aprendizagens e experiências geracionais vividas, vivenciadas e acumuladas, encontra, na sua metodologia, elementos para uma ressignificação de conhecimentos nos cotidianos escolares, familiares e comunitários. Percebemos que, pela intercessão entre sua metodologia própria e a realidade do educando, a Pedagogia da Alternância possibilita a valorização dos diferentes saberes e conhecimentos formados. Do mesmo modo, estimula o relacionamento contínuo entre os saberes escolares e os saberes da vida familiar e comunitária, facilitando que os tempos e espaços de formação se consolidem nos tempos e espaços escolares, familiares e comunitários com um currículo vinculado ao mundo real do educando (CALIARI, 2019, p. 48).

²⁹ Oficialmente, com o intuito de padronização, houve uma recomendação para substituição de nomenclatura. Algumas instituições passaram a utilizar a sigla Ceffa, em vez da sigla EFA – Escola da Família Agrícola.

Pautados nos estudos de Gimonet, García-Marirrodriaga e Puig-Calvó, Caliari e Foerste (2019) destacam que a Formação por Alternância se sustenta em quatro pilares básicos, sendo dois “pilares fins” e dois “pilares meios”. Os “pilares meios” são as associações locais (pais, famílias, profissionais, instituições) e a Pedagogia da Alternância (enquanto metodologia pedagógica). Os “pilares fins” são a formação integral dos educandos e o desenvolvimento sustentável do meio (seja ele social, humano, econômico, político etc.). “Em síntese, os quatro pilares da Escola da Família Agrícola são: a formação integral das pessoas, o desenvolvimento local, a Alternância e a associação local” (CALIARI; FOERSTE, 2019, p. 231), os quais são evidenciados na figura que segue (Figura 5).

Figura 5 - Pilares da Pedagogia da Alternância.

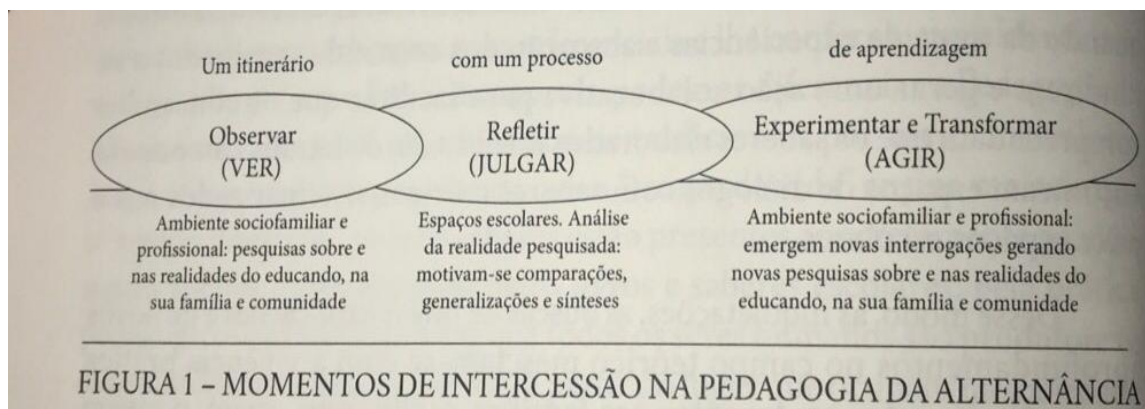


Fonte: CALVÓ, 2005, p. 29 apud PACHECO; GRABOWSKI, s.d., p. 3.

Esses quatro pilares demonstram que, muito mais que tempo escola e tempo comunidade, a Formação por Alternância, por diversos meios, tais como a educação contextualizada, o diálogo permanente entre escola, família e comunidade e o esforço colaborativo, possibilita um processo de humanização, desvela ao educando uma oportunidade de “ler o mundo” de maneira mais crítica, consciente e passível de ser transformado por práticas conscientes, afinal, “[...] o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2002, p.30).

Caliari (2019) aponta que a Pedagogia da Alternância interpenetra momentos pedagógicos (conforme observa-se na imagem abaixo), o que, entre outros aspectos, facilita o entendimento do “outro” e a aceitação do “contrário”:

Figura 6 - Momentos de intercessão - Pedagogia da Alternância.



Fonte: CALIARI, 2019, p. 52.

Os educandos, na Pedagogia da Alternância, são estimulados a observar e a pesquisar a realidade em que vivem (ambientes sociofamiliares e profissionais); a refletir sobre essas observações e a agir a partir das problematizações geradas por elas.

De acordo com Nosella (2019, p. 29), a Pedagogia da Alternância “[...] nasceu e se desenvolveu no âmbito dos movimentos sociais de natureza associativa ou cooperativa. Sustenta-se na mobilização e organização popular, sendo as famílias corresponsáveis das escolas”. Hoje, as escolas da Alternância apresentam algumas diferenças dos Movimentos Sociais, já foram institucionalizadas, regulamentadas e considera-se a Pedagogia da Alternância como um projeto institucional socioeducativo. No entanto, “[...] ainda conserva a força político associativa de base” (NOSELLA, 2019, p. 29). A articulação entre as instituições de ensino e os Movimentos Sociais foram importantes medidas para a expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil e da Educação do Campo, as quais estão se consolidando cada vez mais no país, buscando atender as especificidades da população do campo, conforme conquista obtida na LDB, em seu artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, apud SANTOS, 2017, p. 214).

Essa é uma conquista significativa para a Educação do Campo, pois normatiza garantias fundamentais à uma prática educativa que atenda aos anseios da população camponesa, como o direito a conteúdo curricular e metodologia adequados a suas realidades. Foi uma conquista tecida a várias vozes e que permite, a partir da adequação ao calendário, por exemplo, alcançar e promover o diálogo com muitas outras vozes.

Nesse diálogo, uma questão relevante é a mediação pedagógica. Para Freire (2002), ao ensinar, aprendemos, e ao aprender, ensinamos. O autor afirma que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2002, p. 12). Posto isso, entendemos que o educador deve se colocar como um mediador no processo educativo, possibilitando o estabelecimento de relações dialógicas, em um encontro democrático.

A relação entre estudante e professor se coloca como um processo de construção do conhecimento. Para o docente, não se trata de deixar de ensinar conteúdo, mas de promover uma crítica a respeito dos conteúdos abordados e de analisar como tais conteúdos devem ser abordados. Destarte, convém aprofundarmos os estudos sobre mediação, que será o assunto de nosso próximo item.

3.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO AVA

Diz Saviani (2015) acerca da mediação:

A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e

viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos estudantes (catarse) (SAVIANI, 2015, p. 35).

Saviani, ainda sobre a mediação, afirma-nos que “[...] é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento” (SAVIANI, 2015, p. 26).

Libâneo (2010) assevera que da interação sujeito-objeto, com a ação do sujeito sobre o meio sendo socialmente mediada, resulta a aprendizagem na abordagem da teoria histórico-cultural. o autor nos diz que

A atividade do sujeito supõe a ação entre sujeitos, no sentido de uma relação do sujeito com o outro, com seus parceiros. Mais especificamente, as funções mentais superiores (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, capacidade de comparar, diferenciar etc.) são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída. Esta abordagem está focada na estrutura do funcionamento cognitivo em suas interações com as mediações culturais [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 34).

Nesse sentido, os materiais educativos utilizados devem conduzir os estudantes na compreensão de suas condições objetivas (históricas, socioculturais), atribuindo autoridade à cultura e às relações sociais, levando-os a uma situação concreta de perceberem o objetivo de uma aprendizagem.

O curso de extensão “Escola da Terra Capixaba” buscou disponibilizar materiais educativos relacionados ao contexto local e propostas de produção que estimulassem os estudantes a, entendendo suas condições objetivas, atuarem sobre elas. Como exemplo, destacam-se conteúdos e atividades que levam os discentes a problematizarem aspectos da cultura local; o papel da história e da mídia; apresentação de músicas, vídeos e entrevistas relacionadas ao tema abordado; materiais de estudos complementares; rodas de conversas; grupos de trabalho; incentivo à produção de texto com memórias, reflexões, narrativas entre outros.

Tais propostas ganham sentido na realidade atual do sistema educacional brasileiro: crise educacional, cortes em investimentos, congelamento de receitas; um governo neoliberal-tecnicista que propõe uma educação direcionada para suprir as demandas da economia.

Ao propor como atividade a organização em grupos de trabalho para a elaboração do Projeto por área disciplinar, considerando-o como elemento articulador do trabalho dentro da escola, e da escola com as comunidades culturais campesinas, podemos considerar que houve uma tentativa de aplicar uma metodologia de

educação na qual observa-se uma atividade mediadora no interior da prática social. Ressaltou-se, neste trabalho, a importância da mediação para a educação, seu papel imprescindível para a formação humana. Segundo Vygotsky,

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VYGOTSKY, 2000, p. 130).

O professor, enquanto mediador, deve disponibilizar materiais educativos que estimulem o educando a promover análises críticas, a compreender além das palavras, a superar a curiosidade ingênua, associada ao senso comum, e assumir uma curiosidade epistemológica, crítica, indagadora, tal como defende Freire (2002).

Martins e Moser (2012), discorrem a respeito da mediação e a traduzem como ato de interação entre um mediador e um mediado e apontam para o reconhecimento de novos meios de virtualidade no processo de ensino-aprendizagem. Para demonstrar como os meios presentes no processo de mediação são dinâmicos, os autores recorrem a uma metáfora da modalidade esportiva de salto com vara, de Wertsch et al (1998): a princípio, o salto humano, sem a utilização da vara, atingia aproximadamente dois metros de altura e, quando se passou a utilizar a vara, o ser humano potencializou os saltos. Em seguida, a tecnologia da constituição das varas foi se aprimorando e, de acordo com o material empregado (bambu, alumínio e, por fim, a fibra de vidro), o recorde humano passou dos sete metros.

Essa metáfora pode ser observada na ação de saltar e em como o mediador pode influenciar no resultado dessa ação. Em relação à aprendizagem e ao ensino, se fizermos um retrospecto sobre as formas de ensinar, é necessário começar da época em que o único meio empregado era a palavra do mestre. Posteriormente, surgiu a lousa e o quadro-negro ou quadro de giz, que foram superados, na sua maioria, pela introdução dos cadernos, nos quais os alunos anotavam os pontos ditados pelo mestre. Esse método tornou-se obsoleto quando foram introduzidos os textos didáticos (WERTSCH et al., 1998, p. 63-65 apud MARTINS; MOSER, 2012, p. 12-13).

A mediação pode, da mesma forma, ser desenvolvida por meio de materiais educativos disponibilizados no AVA como vídeos, animações, produções acadêmicas, apostilas, entre outros, e deve estimular os processos imaginação, criação e emancipação. Dessa forma, destacamos o conceito de mediação pedagógica:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o

aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2000, p. 144 apud LINS; SCHÜLTZ-FOERSTE, 2018, p. 153).

Além disso, em um AVA, a mediação pedagógica deve propiciar ao sujeito um diálogo com situações atuais; propor a ele situações problemas e desafios; confrontá-lo com situações éticas, sociais, profissionais e até mesmo conflitivas; bem como colaborar para desenvolver no sujeito, percepções críticas acerca das informações recebidas (MASETTO, 2000, p. 145-146 apud LINS; SCHÜLTZ-FOERSTE, 2018, p. 155).

3.4 INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE

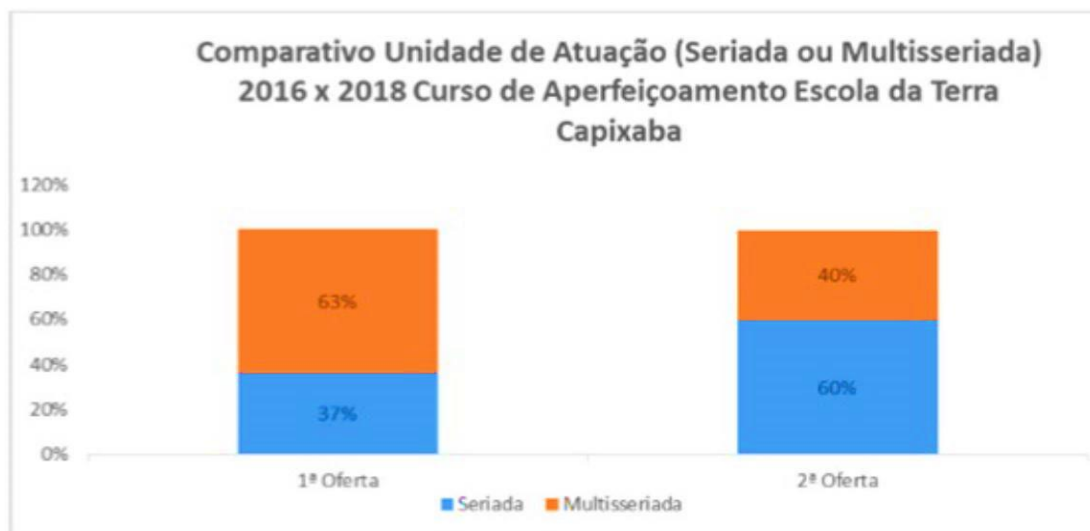
Para Fornet-Betancourt (2001), o núcleo formal de uma filosofia intercultural compõe-se de duas qualidades basais: a interculturalidade e a interdisciplinaridade; e para obter êxito no projeto de transformação intercultural da filosofia latino-americana, é necessária a cooperação entre as disciplinas. Diz-nos o autor:

De suerte que, si en el nivel de la cualidad de la interculturalidad tiene la filosofía que aprender a entrar en la dinámica de la “consulta” recíproca de las culturas y de “exponerse” así a la interacción de las mismas, ahora la cualidad de la interdisciplinariedad le estaría exigiendo, y ello por requerimiento de la complejidad misma de la realidad con la que trata, abrirse a la “consulta” metódica y sistemática de otras formas de saber. Tendría que aprender a cooperar con la antropología, la etnología, la historia cultural, la afroamericanología, etc.; para mejor leer las potencialidades y/o variantes filosóficas en, por ejemplo, la mitología, las leyendas o tradiciones religiosas orales; etc.; así como para aportar, por su parte, a dichas disciplinas lo específico de la consideración del material en cuestión desde su propia perspectiva (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 112-113, grifos do autor).

Da mesma forma, para uma educação intercultural transformadora, a relação entre interculturalidade e interdisciplinaridade não poderia deixar de ser mencionada no curso. Considerando o perfil de muitos participantes, essa foi uma abordagem necessária, uma vez que muitos cursistas são professores de classes

multisseriadas³⁰, que se deparam, todos os dias, de forma ainda mais acentuada, com a pluralidade de culturas e diversos níveis de saberes em cada sala de aula.³¹

Gráfico 4 - Unidade de atuação dos cursistas.



Fonte: SOUZA, 2019, p. 131.

Ao longo do curso “Escola da Terra Capixaba”, os professores-pesquisadores foram confrontados com muitas problematizações, e a interdisciplinaridade e a interculturalidade foram conceitos centrais desenvolvidos e problematizados no curso. Esses conceitos representaram a temática do módulo II: “Interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo”, sendo, assim, conveniente discorrer um pouco mais sobre o tema, buscando compreender a proposta de ensino no curso e, durante a análise dos documentos, identificar o reflexo dessas temáticas nas propostas dos docentes.

A interdisciplinaridade deve ser considerada para além da junção das disciplinas. Segundo Fazenda (2011), há muita diferença entre integração e interdisciplinaridade. Para a autora, a integração pode acontecer no confronto de métodos, de conceitos-chaves das diferentes disciplinas, enquanto a interdisciplinaridade requer um passo além da integração. Para que a

³⁰ Souza (2019) destaca que o curso Escola da Terra Capixaba foi construído inicialmente visando ao público de professores de classes multisseriadas, mas, a partir da segunda oferta do curso, houve maior adesão dos professores de classes seriadas, o que, segundo ele, demonstra potencial para confirmar que “[...] a provocação feita por Gerke (2014) de que na formação de professores do campo deveria acatar as especificidades sem ceder ao isolamento foi atendida” (SOUZA, 2019, p. 130).

³¹ Para maior compreensão acerca de escolas multisseriadas, Cf. DELBONI, J. H. B. Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES. Dissertação de Mestrado em Educação, Ufes, 2016.

interdisciplinaridade possa ocorrer “[...] deve haver uma ‘sintonia’ e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude diante de um fato a ser conhecido; enfim, o nível interdisciplinar exigiria uma ‘transformação’, ao passo que o nível de integrar exigiria apenas uma ‘acomodação’” (FAZENDA, 2011, p. 87).

O conceito de interdisciplinaridade é retratado no curso como um desafio permanente para a pesquisa e a educação e “[...] pode ser compreendida como o nível de colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os diversos setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas [...]” (CADERNO MÓDULO II, 2014, p. 49). Os referenciais das disciplinas não são ignorados, porém, amplia-se a compreensão dos objetos de estudos: “[...] exige ampliar conhecimentos sociais, culturais e agregar a cada repertório teórico e metodológico específicos, as percepções e constatações subjetivas de outros territórios culturais” (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 49).

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é uma questão de atitude: uma atitude de abertura, sem desmerecer nenhum conhecimento, sem preconceitos. É a “[...] substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (FAZENDA, 2011, p. 11). É a proposta de uma unificação (não uma unidade acabada). Segundo a autora, com a interdisciplinaridade tem-se uma relação de “reciprocidade”, de “mutualidade”, de forma a possibilitar o diálogo entre os interessados.

Ao fazer uma análise dos documentos legais, referentes à legislação de ensino, Fazenda (2011) denuncia a alienação existente no que concerne à abordagem do tema no ensino brasileiro, alertando para o desconhecimento do significado e dos objetivos da interdisciplinaridade. A autora também problematiza a utilização do conceito apenas como “moda”, sem o questionamento dos significados e objetivos.

É necessário pensar a educação em termos de processo de formação total desse homem, mas sempre a partir de um referencial seguro nas tentativas de renovação; caso contrário, o conceito pode esvaziar-se em seu significado, como demonstrou a análise da Legislação aqui realizada, ou essa inovação poderia talvez constituir-se em sério perigo, pois seria passível de ser utilizada como forma de manipulação do homem para a consecução de objetivos escamoteados sob o rótulo da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2011, p. 163).

Nesse sentido, objetivando uma melhor compreensão de universo, tanto imediato como mais amplo, sem incorrer em alienações e manipulações, ressalta-se a importância de se propor discussões e pesquisas sobre a interdisciplinaridade e a interculturalidade. É importante frisar que não pretendemos trabalhar a

interdisciplinaridade de forma aprofundada, e, certamente, ela poderia ser objeto de estudo para outras pesquisas; contudo, a fim de contextualização, discorreremos brevemente sobre a temática.

Quanto à interculturalidade, Candau (2010) aponta que o termo começou a ser utilizado por educadores venezuelanos, a partir da cultura indígena, em seguida o movimento negro contribuiu para a ampliação do termo. A autora menciona que educação cultural indígena passou por fases como a tentativa de imposição da cultura hegemônica, depois por uma fase de assimilação, com intuito de homogeneização, até ser entendida como direito dos povos de reconhecerem e manterem suas culturas. Ademais, a autora afirma que uma contribuição importante para o desenvolvimento da educação intercultural foram as lutas travadas por uma educação popular na América Latina, ocorridas a partir da década de 1960 e, sobretudo, entre as décadas de 1980 e 1990, quando a maioria dos países latino-americanos assumiram em suas Constituições a diversidade cultural.

Em consonância com Quiroz (2007), a respeito do desenvolvimento da interculturalidade na América Latina, Candau (2010) evidencia:

En estos treinta años, desde que fue acuñado y aceptado en la región, el término trascendió el ámbito de los programas y de los proyectos que se referían a los indígenas y, hoy, un número importante de países, desde México a Tierra del Fuego, ven en él una posibilidad de transformar tanto a la sociedad como un todo como a los sistemas educativos nacionales, en el sentido de crear una articulación más democrática entre las diferentes sociedades y pueblos que integran un determinado país. Desde este punto de vista, hoy la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia (QUIROZ, 2007, p. 21-22 apud CANDAU, 2010, p. 337).

Sendo assim, o desenvolvimento da interculturalidade assume um papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática, pois está relacionada à abertura para relações dialógicas, requerendo problematizações como as levantadas no curso Escola da Terra Capixaba: “Debater temáticas culturais na sala de aula é suficiente para afirmar que a interculturalidade se faz presente nas práticas pedagógicas? Como garantir que a interculturalidade seja constitutiva do processo educativo?” (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 49). Os professores-pesquisadores do curso provocam a reflexão acerca do assunto e apontam que a interculturalidade

[...] pressupõe processos que tenham como base o reconhecimento e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalha os conflitos inerentes a essa realidade e não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los, e essa condição parte de uma ética que exige que as culturas dominantes comecem por um “desarme cultural”, dispondo-se a questionar sua hegemonia, a exemplo das crenças e dos mitos sobre os quais a modernidade construiu seu poder, tais quais a evolução, o progresso, a ciência, a tecnologia, a democracia, o mercado econômico mundial etc. (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 46).

É fundamental o desenvolvimento de formações que representem uma práxis contra hegemônica e uma luta por um novo projeto de sociedade e destaquem a necessidade de reconhecer, assumir e buscar estratégias para solucionar os conflitos, levando-nos a ressignificar concepções e práticas, incentivando a participação política, a busca pela transformação das relações de poder, de exploração e opressão a que estamos submetidos. Para Freire (2001), a luta do educador é a defesa da unidade na diversidade. Para o autor, “[...] o educador progressista entende que qualquer reducionismo de classe, de sexo, de raça, distorce o sentido da luta, pior ainda, reforçando o poder dominador, enfraquece o combate” (FREIRE, 2001, p. 46).

A abordagem de questões políticas, econômicas e sociais contribui para se entender as condições necessárias a um diálogo intercultural. Fornet-Betancourt (2001) destaca a importância do questionamento quanto às condições do diálogo entre as culturas.

No hay que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 177).

Assim, tal como é exposto no curso, apenas falar de conteúdos e valores interculturais não é suficiente, é necessária uma práxis intercultural, é necessário incidir sobre modos de ser, ver e sentir. O trabalho com a interculturalidade em suas múltiplas possibilidades desencadeia um processo interno de interpretação. Stella (2005), ao analisar a palavra, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, exemplifica esse processo. Tomemos aqui, por alusão, a palavra *interculturalidade*: um professor pode ter iniciado o curso com uma concepção de interculturalidade; pode ter efetuado

uma pesquisa sobre o conceito, vendo, por exemplo, a seguinte definição: (inter- + cultural). adjetivo de dois gêneros: 1. Relativo às relações ou trocas entre culturas. 2. Que se estabelece entre culturas diferentes.³² Ao desenvolver o curso, esse mesmo professor, ao entrar em contato com os materiais educativos propostos e com os diálogos estabelecidos nos encontros, percebe que a interculturalidade vai muito além de uma relação ou trocas entre culturas; ou de algo estabelecido entre culturas diferentes. Assim, a *palavra do professor* entra em contato com a *palavra exterior* dos outros colegas professores e com a situação, o meio extraverbal, o que vai desencadear “[...] um processo interno de interpretação na consciência” (STELLA, 2005, p. 181) do próprio professor.

A compreensão da palavra exterior, resultado desse processo de confronto e interpretação, proporciona uma reavaliação, uma modificação e o surgimento de um novo signo na consciência, uma nova *palavra interior* (capítulo 6 – “Interação verbal”), resultado evolutivo do contato e da assimilação pelo sujeito da *palavra do outro* (capítulo 6 – “Interação verbal”) (STELLA, 2005, p. 181).

Assim, os cursistas poderão demonstrar em seus discursos (e replicarão em sala de aula) a assimilação da *palavra do outro*, motivados pelas leituras, pelos diálogos e pelas práticas desenvolvidas no curso, as quais apontam a necessidade de problematizar, de compreender a origem e a natureza dos problemas, de promover uma escuta efetiva dos grupos envolvidos, de promover análises de estratégias e de superar práticas monoculturais.

Fornet-Betancourt (2001), Candau (2010) e Méndez (2014) abordam a necessidade de se superação da educação monocultural. E nós entendemos que um dos instrumentos para essa superação é trabalhar a questão da Interculturalidade nas formações de professores. É uma temática insurgente, necessária ao debate da educação e que ajudará na luta pela reparação de injustiças cometidas historicamente, na luta para escutar as vozes dos oprimidos e silenciados. Para Fornet-Betancourt:

O ensino acadêmico que devemos examinar em uma perspectiva crítica, está regulado em grande parte, por planos de estudos cujos conteúdos nucleares não apenas refletem a “cultura científica” da sociedade hegemônica de ontem e de hoje, como que apontam a manutenção das condições epistêmicas necessárias para a perpetuação do conhecimento ou, dizendo com maior propriedade, do ideal do conhecimento que a sociedade hegemônica vende

³² "intercultural". In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/intercultural>. Acesso em: 08 ago. 2021.

como universal (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 60 apud MENDES DE MENEZES, 2011, p. 328).

Segundo o pesquisador Méndez (2014), a escola tradicional é monocultural e tem sido de alguma maneira ocupada pela cultura dominante. O pesquisador afirma que o desafio que se coloca é que a escola se reconheça como não intercultural, sendo que em primeiro lugar os docentes devem revisar suas práticas educativas para desmascarar os elementos da monoculturalidade; em segundo lugar devem aprender a identificar a diversidade presente nas aulas. Os ambientes educativos refletem a diversidade presente nos entornos, a escola não é alheia a tudo o que acontece.

A escola, apesar de tradicionalmente monocultural, tem autonomia relativa para desencadear processos alternativos e gerar processos que refletem a diversidade, pode propor exercícios pedagógicos distintos, pode gerar dissidências, rebeldia. E em terceiro lugar, a escola deve ser capaz de gerar processos coerentes com essa diversidade. Conforme Méndez não basta reconhecer, tem que gerar processos que refletem a diversidade e que gerem diálogos. Processos em que possamos escutar e devolver a palavra. Visibilizar quem tem sido invisibilizado pela cultura dominante.³³

Essa dissidência, essa rebeldia mencionada por Méndez pode ser relacionada ao caráter contraditório da escola. A educação tem em sua essência a contradição, a dialética. Conforme Freire:

Mas se, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante (FREIRE, 1989, p. 16).

Compete à escola, aos educadores, assumir uma prática coerente com uma educação libertadora, contra-hegemônica. Não somente identificar, mas lutar efetivamente contra práticas que perpetuem essa ideologia dominante. Para Fornet-

³³ Café com ciência: Como a interculturalidade pode mudar o mundo. Entrevista gravada durante o II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento que aconteceu na Unochapecó e foi realizado em parceria com a Furb. Publicado em 29 maio 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EiKzntBdRGg>. Acesso em: 03 out. 2020.

Betancourt (2001), se não há interesse de que a interculturalidade se prenda a um culturalismo abstrato ela deve então “[...] ser concebida y practicada como contrapeso y alternativa ante las estrategias de globalización dominantes en la actualidad. [...]” (2001, p. 231). Assim como a proposição do autor para a transformação da filosofia Intercultural, consideramos que à escola, aos educadores, também cabe a assunção de projetos que se oponham à estratégia de globalização neoliberal, uma vez que “[...] o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões” (FREIRE, 2002, p. 48). De forma que a escola seja não somente um lugar de ensino e aprendizagem, mas gere processos de humanização das pessoas.

Entendemos que uma das vertentes para a assunção dessa prática é libertar-se das amarras do monoculturalismo presente nas escolas e promover uma educação intercultural crítica. Ao abordar as tensões atuais que perpassam a educação intercultural, Candau menciona, ancorada nos estudos de Tubino (2005), a questão da interculturalidade funcional x a interculturalidade crítica, chamando-nos a atenção para superar a interculturalidade funcional, a qual não coloca em xeque as relações de poder que perpassam as culturas, que não questiona as diferenças e desigualdades constituídas historicamente como se propõe a interculturalidade crítica.

La asimetría social y la discriminación cultural no permiten un diálogo intercultural auténtico. Por eso no hay que comenzar por el diálogo, sino por cuestionarnos cuáles son las condiciones existentes de diálogo. O, para ser más precisos, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea, en primer lugar, un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia se hace hoy imprescindible para que no caigamos en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, y que no toma en consideración la asimetría de poder que hoy reina en el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario hacer visibles las causas del no diálogo, lo que pasa, necesariamente, por un discurso de crítica social (TUBINO, 2005: 5 apud CANDAU, 2010, p. 338).

Quanto maior o esforço dos sujeitos em compreender o contexto, as condições de poder, os fatores sociopolítico econômicos, os problemas que os afetam, maior serão as possibilidades de se criar um *diálogo intercultural autêntico* e de se criar estratégias de intervenção para a transformação da realidade.

Outra tensão atual destacada é a interculturalidade para alguns/algumas vs. A interculturalidade para todos/as, em que a autora afirma que a temática deve ser trabalhada por todos os agentes sociais, não apenas direcionada a grupos

“diferentes”. A partir de algumas entrevistas Candau afirma que o pensamento colonial ainda é dominante na sociedade, “[...] lo que lleva a que se enfatice y se considere superior la lógica europeizante y de influencia norteamericana, y a que se le dé poco valor a las culturas originarias y/o afro-americanas” (2010, p. 339).

Andrade (2018), ao tecer reflexões sobre a educação em uma comunidade quilombola, afirma que, por algum tempo, as expressões culturais africanas apenas foram reconhecidas pelo processo de folclorização, e que esta visão reducionista está relacionada, em parte, à dificuldade de compreensão e trabalho com os diferentes grupos étnicos da “[...] política de dominação latente que silencia, pela via da educação escolarizada, esses grupos, como se deram as variadas formas de lutas e estratégias coletivas de sobrevivência, de resistência de combate à discriminação do negro, ao preconceito [...]” (ANDRADE, 2018, p. 84). Segundo a pesquisadora:

Ao contrário do que se pensa sobre as ações pedagógicas relacionando as culturas dos negros ao folclore como uma forma de (re)viver o passado, por meio de lembranças, de danças e músicas somente nesse período, a dura realidade da folclorização e da estereotipação vem transformando também nossas ações pedagógicas em ritmo às vezes impercebível, afirmando e fortalecendo a ideologia do branqueamento, quando, simbolicamente, nos reunimos em grupos específicos nas escolas, trabalhando datas comemorativas, enfocando o que chamamos de educação para questões étnico-raciais, sem que possamos dar conta dos mecanismos de identificação estigmatizada do negro amplamente utilizados nesses processos formais de socialização (ANDRADE, 2018, p. 86).

A afirmação extrapola a realidade da comunidade negra e serve de parâmetro para outras culturas como a de indígenas e povos tradicionais que, de modo semelhante, muitas vezes são abordadas de forma superficial. Candau (2010) aponta que a causa para a presença precária da perspectiva intercultural nas escolas seria a ausência desta temática nos centros de formação dos professores:

Consideramos que el desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de una tarea compleja, ya que en la mayoría de los países en que se introdujo la interculturalidad en las políticas públicas, sobre todo en el ámbito educacional, en general predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo. Estos en muchos casos son folclorizantes y se limitan a incorporar en el currículo escolar componentes de las dos culturas de grupos sociales considerados “diferentes”, particularmente indígenas y afrodescendientes (CANDAU, 2010, p. 341-342).

As palavras de Candau coadunam com Méndez. Não basta reconhecer a importância de se trabalhar a diversidade, é preciso possibilitar processos que de fato

a valorizem. Entendemos que a interculturalidade está ligada a conceitos de empatia, de alteridade, está ligada a uma educação que valorize o dialogismo. Segundo Fiorin,

Antes de prosseguir é preciso esclarecer bem um ponto. O vocábulo *diálogo* significa, entre outras coisas, “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”, “busca de acordo”, o que poderia levar a pensar que Bakhtin é o filósofo da grande conciliação entre os homens. Não é nada disso. As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou desconcerto. A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição (FIORIN, 2019, p. 28, grifo do autor).

Assim pensamos uma educação intercultural. Um projeto de educação que valorize as relações dialógicas, que valorize as culturas e suas diferenças, que forneça subsídios para o entendimento e superação da realidade de exploração e opressão. Inspirados em Fornet-Betancourt (2001), almejamos uma interculturalidade que considere os contextos históricos e crie condições para que os povos falem com sua própria voz, para articulem suas palavras sem pressão ou deformação imposta; que seja baseada no conhecimento, no respeito e na solidariedade.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de propostas de formações que evidenciam as contradições, que problematizam questões relacionadas a nossos saberes-fazer e que valorizam a interculturalidade.

4. O CURSO “ESCOLA DA TERRA CAPIXABA” E OS MATERIAIS EDUCATIVOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos materiais educativos disponibilizados pelos professores-pesquisadores no curso Escola da Terra Capixaba e das rodas de conversa *on-line*. Buscamos descrever as propostas e estabelecer algumas relações com nossa fundamentação teórica. Em seguida, fazemos uma reflexão a partir dos dados coletados através da análise dos projetos elaborados pelos cursistas para a atividade proposta no módulo II.

De início, destacamos o potencial do material produzido, visto que, conforme relatos do professor Dr. Erineu Foerste na roda de conversa 2, a partir dos conhecimentos acumulados para a sua produção, emergiram três grandes forças:

1) Os documentários e filmes, como as obras *A estrada silvestre*³⁴ e *A terra ensina*, as quais foram amplamente trabalhadas na formação;

2) a influência e movimentação no cenário educacional nacional, uma vez que a UFES apresentou o curso para outros estados e recebeu elogios quanto à qualidade dos materiais educativos propostos;

3) a influência para a criação do Grupo de estudo e pesquisas da Educação do Campo, da cidade e da Educação Social, o qual tem como objetivo compreender como o sujeito do campo dialoga com o sujeito da cidade.

Percebe-se como o material educativo repercutiu de forma significativa. Segundo Foerste, foi um trabalho de pesquisa acadêmica que reverberou além da universidade.

A identidade desse material, a diagramação e toda a parte visual e os próprios textos, isso foi se constituindo num diálogo que era da universidade para a comunidade e da comunidade para a universidade. E isso impactou de tal maneira a universidade que hoje nós temos um curso de licenciatura indígena, que está alojado no departamento de Sociologia, e nós temos um curso de licenciatura em Educação do Campo, que está no Centro de Educação, aqui em Vitória e lá em São Mateus. E agora a gente tem algumas pesquisas em andamento em que a gente está perguntando: como que as vozes desses sujeitos repercutem dentro da universidade e problematizam as racionalidades que estão institucionalizadas dentro da universidade e que historicamente ou invisibilizavam de vez as culturas e as vozes desses

³⁴ Embora a produção do documentário *A estrada Silvestre* tenha sido anterior à formação, durante o curso, esse material foi disponibilizado para discussão e esteve bastante relacionado à pesquisa e ao ensino. Conforme relato do Prof. Dr. Erineu Foerste, durante os cursos, oportunidades de internacionalizações foram criadas, com a tradução para idiomas como o alemão, o francês e o inglês. Segundo Foerste (informação verbal, Cf. nota 36) “São diferentes linguagens e suportes que são construídos nesse movimento de diálogo intercultural que não podem parar”.

sujeitos (negros, indígenas, ribeirinhos...) ou então, na pior das hipóteses, folclorizavam esses sujeitos, as suas culturas (informação verbal)³⁵.

O diálogo entre a universidade e a comunidade que Foerste menciona também pode ser percebido nas falas de Souza, que também chamam a atenção para as reverberações do material, sobretudo, para os projetos dos professores que foram trabalhados nas escolas:

Nós tivemos em Governador Lindenberg dois congressos de Educação do Campo liderados pela Fernanda; nós tivemos duas formações em Baixo Guandu, a qual nós fomos participar de exposições de trabalhos feitos a partir das leituras e das discussões que foram propostas através do material com os professores e as suas comunidades. Então, em Baixo Guandu, a gente tem um registro lá que a comunidade trouxe. Cada família da comunidade trouxe uma peça antiga, e eles montaram um museu itinerante com as famílias, trazendo a história da família. Isso a partir das discussões que nós fazíamos com participação da comunidade; qual seu lugar na comunidade? o que é ser comunidade? Esse trabalho é fruto de toda essa perspectiva de construção pedagógica que a gente tem (informação verbal)³⁶.

Nota-se que o material possibilitou experiências de mudanças e enriquecimento e que a partir do diálogo ajudou a problematizar temas de grande relevância, como a cultura, a interculturalidade, a formação de professores etc.

Através da análise da roda de conversa 2, notamos a preocupação em entregar um material de qualidade, que assumisse uma identidade visual pertinente à Educação do Campo, que considerasse as especificidades dos sujeitos envolvidos, que promovessem uma relação dialética entre os saberes populares e os saberes acadêmicos e que valorizassem a interculturalidade.

A interculturalidade foi trabalhada em diversas dimensões, como nos textos escritos e visuais, nas discussões estabelecidas e nas ações propostas. De acordo com Leandro Macedo, na roda de conversa 2, “[...] o diálogo é que deu o sustento, a base para a produção dos materiais” (informação verbal)³⁷.

Segundo Macedo, geralmente, os profissionais que trabalham com diagramação recebem um *briefing* com as informações relevantes para a construção do material e, a partir das instruções recebidas, propõem as imagens, estrutura etc., todavia, o processo de elaboração do material para o curso Escola da Terra Capixaba

³⁵ Roda de conversa 2, realizada de forma *on-line*, no dia 10 de abril de 2021, pelo aplicativo *Google Meet*, com os participantes Leandro Macêdo, Prof.^a Dr.^a Gerda Margit Schütz Foerste e Prof. Dr. Erineu Foerste.

³⁶ Roda de conversa 1, realizada de forma *on-line*, no dia 05 de abril de 2021, pelo aplicativo *Google Meet*, com os participantes Prof.^a Dr.^a Gerda Margit Schütz Foerste, Prof. Dr. Erineu Foerste, Prof. Dr. Rogério Omar Caliarí e Adriano Ramos de Souza.

³⁷ Cf. nota 35.

assumiu uma dinâmica diferente do que usualmente é praticado: para cada produção, o primeiro contato era uma reunião em que tinha acesso aos textos e as proposições dos professores; no segundo encontro, após fazer a leitura de todo o material (ação que comumente os diagramadores não dispõem de tempo para fazer), ele apresentava três ou quatro propostas para serem discutidas com o grupo e a partir daí os conteúdos iam ganhando forma. Muitas vezes, a partir das contribuições, essas propostas viravam apenas uma, assumindo o melhor de cada uma delas. Os encontros eram marcados regularmente e todos os procedimentos eram acompanhados passo a passo, coletivamente.

Diz Macedo: “A medida que eles me deram essa liberdade criativa com relação aos conteúdos, os diálogos foram sendo cada vez mais necessários para estabelecer os critérios da identidade visual” (informação verbal)³⁸, de forma que esses diálogos foram primordiais para o desenvolvimento do material, o qual ele afirma ser extremamente bem elaborado, não especificamente pelo design, mas pelo zelo, pelo cuidado dos colaboradores, pelas revisões, reflexões, indicações e propostas tecnológicas inusitadas para aquele contexto. Um material a frente de seu tempo ainda hoje:

Com relação à qualidade, composição, pensamento, produção, empatia, carinho [...]. Foi um período onde se estabeleceu diálogos incríveis e que se teve uma abertura muito grande. O objetivo não era vender uma publicação, o objetivo era criar o melhor possível, com o que se tivesse de melhor para o período. Então mesmo hoje, em 2021, eu consigo ver que os materiais foram produzidos e pensados muito à frente de seu tempo (informação verbal)³⁹.

Pelas palavras de Macêdo, percebe-se a importância do diálogo, aspecto também ressaltado por vários integrantes na roda de conversa 1, com os professores Rogério Caliar, Gerda Schütz Foerste e Erineu Foerste:

É preciso instituir um diálogo problematizador que parta do pressuposto de que a universidade sim é um espaço que tem que promover formação inicial e continuada de professores, mas ela sozinha, por si só, ela não dá conta de fazer plenamente essa tarefa tão complexa (informação verbal)⁴⁰.

Foerste defende que para cumprir sua função social, é preciso que a universidade se problematize internamente, a partir do diálogo estabelecido não apenas com os professores cursistas do programa Escola da Terra, mas que esse

³⁸ Cf. nota 35.

³⁹ Cf. nota 35.

⁴⁰ Cf. nota 36.

debate seja ampliado para a comunidade, uma vez que a palavra da comunidade faz diferença e “[...] a Educação do Campo implica um projeto ampliado que problematiza a educação como uma prática exclusivamente escolar” (informação verbal)⁴¹. Afirma ainda que o material educativo do curso é uma consequência de um movimento que visa promover o diálogo entre as culturas e, portanto, tem de ser intercultural, de forma que possibilite o diálogo e não as invisibilizem.

Na roda de conversa 3, a questão do diálogo e da diversidade foi novamente ressaltada. Segundo a professora Angélica Vago (informação verbal)⁴², o material foi pensado na diversidade, apresentando-se de forma muito rica, acessível e convidando os professores ao diálogo, pensando sempre a coletividade, no contexto, “no ir e vir” dos sujeitos. Ela destaca o memorial geográfico como um material educativo que levou o diálogo para o lugar do sujeito, considerando um sujeito geográfico, o corpo enquanto geografia, levando os cursistas a perceberem os caminhos, os elementos presentes nos sujeitos.

Na mesma roda de conversa, Schütz Foerste (informação verbal)⁴³ ratifica a fala de Vago e complementa: “É um material muito rico, porque ele se completa com os sujeitos, ele não vem pronto. [...] A intencionalidade era como ele se complementaria em cada território, com cada sujeito”. Tais declarações evidenciam a importância do material educativo, o qual não tem por objetivo apresentar aos cursistas uma fórmula pronta de como se trabalhar a interculturalidade, mas que os convoca a estar abertos a novas possibilidades, a novos caminhos. Diz Bakhtin:

[...] Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais -, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente (BAKHTIN, 1992, p. 11).

O fato de o material educativo apresentar-se como um material inacabado, que se completa nos/com os sujeitos, reflete o dialogismo e a polissemia. Conforme Bakhtin (2015), o dialogismo é constitutivo da linguagem, e nossos discursos são constituídos a partir da interação com o outro, com quem podemos concordar ou discordar. Segundo o autor, um enunciado é constituído por várias vozes, também

⁴¹ Cf. nota 36.

⁴² Roda de conversa 3, realizada de forma *on-line*, no dia 14 de abril de 2021, pelo aplicativo *Google Meet*, com os participantes Prof.^a Dr.^a Gerda Margit Schütz Foerste, Prof. Dr. Erineu Foerste, Prof.^a Dr.^a Patrícia Gomes Rufino Andrade, Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Vago Soares e Prof.^a Me. Edineia Koeler.

⁴³ Cf. nota 42.

designadas como heteroglossia (apud FARACO, 2009), e essas vozes podem se mostrar visíveis ou não. No entanto, de acordo com o autor, é possível que ocorra a monofonia (quando predomina uma só voz, que se mostra de forma autoritária), ou a polifonia (quando deixar fluir a multiplicidade de vozes e explicita as contradições).

Para que o texto seja polifônico, portanto, é necessário que o autor se coloque em uma postura de abertura, de inconclusão, de contradição. Assim, os cursistas, em vários momentos, foram provocados a refletir, a problematizar, a analisar os caminhos possíveis, complementando o material conforme seu contexto de vida, mas cientes de seu inacabamento, afinal, parafraseando a admirável escritora Geni Guimarães, “[...] somos inacabados até que a morte nos complete”⁴⁴.

Ainda com relação ao material, Schütz Foerste afirma a plataforma *Moodle* foi utilizada como suporte, no entanto, o curso e as discussões promovidas tiveram como foco o presencial, “o olho no olho”, fazendo com que o sujeito desse sentido ao material a partir da sua realidade (informação verbal)⁴⁵.

Foerste nos provoca a pensar o lugar do ser humano na Terra e declara que cursos como o Escola da Terra oportunizam-nos a acumular reflexões e promover diálogos “pra gente olhar pro nosso tempo e dizer: olha, a gente está exatamente aqui. O que nós estamos fazendo, né?! Com as nossas memórias, com as nossas narrativas, as nossas culturas e com a diversidade?” (informação verbal)⁴⁶.

Andrade também ressalta a proposta dialógica: “Eu acho que tem uma relação com a universidade como cânone científico, e o Escola da Terra ele rompe isso pra trazer a comunidade, o dizer da comunidade desse lugar” (informação verbal)⁴⁷. Destaca que essa é a riqueza do processo, esse diálogo da comunidade e da universidade gera uma ruptura no processo hierárquico que a universidade implementa. É um processo diferenciado porque junta, “traz para dentro”.

Percebemos, através da análise do material e das rodas de conversa com os professores, que houve um cuidado e uma preocupação em estabelecer um diálogo na elaboração dos materiais educativos, levando-se em consideração a diversidade e a Alternância. O curso não assumiu toda a metodologia da Pedagogia da Alternância (até porque alguns deles estão relacionados à realidade das escolas agrícolas),

⁴⁴ Cf. Webnário. 01/07. 7. ed. Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oXK2NPawR8A&t=242s>. Acesso em: 20 out. 2021.

⁴⁵ Cf. nota 42.

⁴⁶ Cf. nota 42.

⁴⁷ Cf. nota 42.

contudo, utilizou-a como base, de forma de que os princípios da Alternância podem ser evidenciados na valorização dos saberes populares; na interpenetração dos momentos pedagógicos (CALIARI, 2019); no esforço em superar dicotomias e de ressignificar conhecimentos, em propostas de emancipação dos sujeitos, entre outros aspectos. Sobre a Pedagogia da Alternância, Caliari afirma que o Escola da Terra:

Assumi não a metodologia em si, mas a essência, a base filosófica de prática pedagógica, no sentido de sempre buscar a valorização do protagonista desse processo, que é o professor da escola multisseriada, o professor do campo, que nunca foi valorizado em momento algum pelas políticas públicas de Estado (informação verbal)⁴⁸.

A valorização do professor do Campo deve ocorrer através de políticas públicas significativas, concretas, que não partam do pressuposto extremamente equivocado de que estão levando conhecimento para um lugar de carências, um lugar de atraso onde falta tudo, mas políticas que considerem as especificidades de cada contexto, que valorizem a diversidade e promovam uma interculturalidade crítica. Políticas públicas que estejam pautadas em parcerias colaborativas. Diz Foerste acerca da parceria no campo educacional:

A parceria no campo educacional, num sentido significativamente amplo, é apontada como uma prática sócio-cultural emergente. Pode ser considerada uma proposta alternativa para superar a racionalidade burocrática em crise, no processo de formação humana em geral. Os estudiosos da problemática (INRP, 1995; AQUFOM, 1998; TARDIF et al., 2001; entre outros) destacam-na como parte de um movimento que busca inserir a instituição escolar e a universidade num complexo processo de construção de novas formas identitárias, requeridas numa época de sucessivas crises sociais, tendência que se acentuou desde os últimos decênios do século XX (FOERSTE, 2004, p. 1).

Segundo Foerste, o Escola da Terra favoreceu condições para promover uma articulação interinstitucional que nos desafia a pensar a Educação para além de instituições como a Ufes e o Ifes, em diálogo com as comunidades e com as escolas (informação verbal)⁴⁹. A parceria interinstitucional esteve presente desde o início do programa Escola da Terra. É fruto de articulações anteriores, uma vez que, conforme mencionamos antes, o programa foi precedido por políticas públicas como o Escola Ativa e cursos de Especialização.

Segundo o Foerste (2005, p. 93), “[...] a parceria não só é desejável, como apresenta muitas alternativas de sustentabilidade, abrindo possibilidades para uma

⁴⁸ Cf. nota 36.

⁴⁹ Cf. nota 42.

renovação significativa na formação inicial e continuada do profissional do ensino [...]”. O autor argumenta que todo professor, independentemente de onde quer ele atue – se na escola básica ou na universidade -, tem o compromisso de pensar de repensar a formação profissional do ensino. E que caso os sujeitos envolvidos não desenvolvam pesquisas sobre suas práticas, corre-se o risco de a parceria colaborativa apresentar baixa qualidade.

Com relação à parceria, obtivemos significativas considerações por parte da professora Dr.^a Patrícia Rufino Andrade. A pesquisadora ressaltou a importância do material educativo para a Educação do Campo, que ainda hoje é utilizado por ela e apresenta-se como um material “[...] rico, ilustrativo, de múltiplas linguagens e muito próximo dos educandos” (informação verbal)⁵⁰. Comentou emocionada sobre a experiência de apresentar aos cursistas novas ferramentas da época, como o Prezzi, e o brilho no olhar dos professores ao apresentar suas atividades e experiências: “Tem o feeling do humano. É essa questão do humano é algo assim de pensar a emoção, de pensar a nossa ligação com a terra. [...] Essa coisa da gente construir o conhecimento dando as mãos” (informação verbal)⁵¹.

No entanto, problematiza a postura da Sedu e de órgãos como o Undime, que por vezes deixaram de fornecer a estrutura esperada. Ressalta que não comprometeu o desenvolvimento do curso, mas que foi um entrave com ênfase no burocrático enquanto o curso teve uma ênfase no humano.

4.1 MATERIAIS EDUCATIVOS E ATIVIDADES PROPOSTAS DO MÓDULO I

O módulo I, Introdução à Educação do Campo, foi pensado como uma forma de introdução acerca dos principais conceitos relativos à Educação do Campo, assim como promover reflexões acerca dos saberes e fazeres docente. Para tanto, foram propostos dois artigos como textos-base. Os professores cursistas foram orientados a fazer as leituras, promover discussões em seus grupos de trabalho e responder a algumas atividades propostas:

No que se refere às atividades propostas, as mesmas remetem o (a) cursista a análise de suas identidades, territórios e fazeres nos diferentes espaços de

⁵⁰ Cf. nota 42.

⁵¹ Cf. nota 42.

atuação; objetivando a (re) estruturação do projeto pedagógico e o fortalecimento de práticas pautadas na realidade das comunidades camponesas com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas e saberes, imbuídos de uma perspectiva crítica e emancipatória (APRESENTAÇÃO DO MÓDULO I, p. 2).

O primeiro material educativo disponibilizado, um artigo intitulado “Educação do Campo e Culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas”, cujos autores são Alberto Merler, Erineu Foerster e Gerda Margit Schutz-Foerster, objetivou discorrer acerca dos marcos legais da Educação do Campo; conceituar a Educação do Campo e reconhecê-la como uma Pedagogia Alternativa de formação dos sujeitos do campo. Como atividade inicial, os professores-cursistas produziram textos para registro na plataforma, com reflexões sobre os marcos históricos, conquistas e os saberes e fazeres produzidos.

Essa reflexão sobre os marcos históricos, além da preocupação com um material em que os cursistas se apropriassem de aspectos políticos-pedagógicos, colabora para o estabelecimento de uma educação sem opressão e discriminação. Freire (2001) sinaliza essa importância ao afirmar que é

[...] impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo (FREIRE, 2001, p. 18).

“Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 20). O educador defende que somente em uma perspectiva histórica somos capazes de nos assumir como “sujeitos-objetos” da história, capazes de reinventar o mundo. Dessa forma, a abordagem inicial do curso apresenta-se como fator diferencial, possibilitando o reconhecimento da natureza política da luta da Educação do Campo.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) defendem que os valores, as crenças e os saberes do Campo são tratados pela cultura hegemônica de forma romantizada ou de maneira depreciativa, com uma tentativa do modelo de educação básica de impor os currículos, os saberes e valores urbanos para as escolas do campo, tratando o campo e sua cultura como algo a ser “esquecido e superado”:

Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo [...] (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 79-80).

Os autores chamam a atenção dos professores para a necessidade da luta contra uma educação que perpetue a cultura hegemônica, que não reconhece as especificidades do campo, o que pode ser percebido tanto pelo conteúdo do texto, quanto pela apresentação gráfica do material.

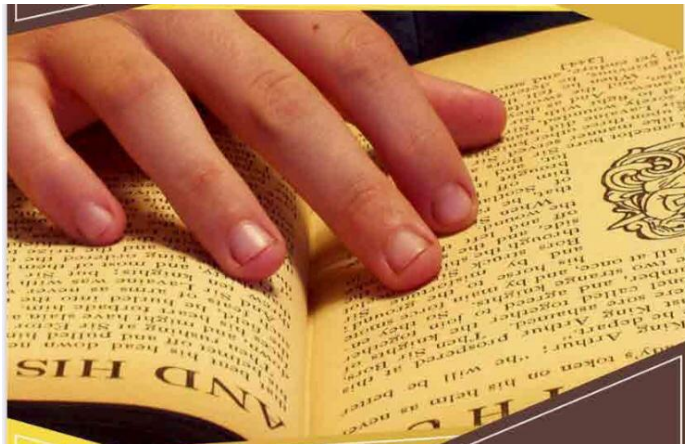
O projeto hegemônico de desenvolvimento nacional brasileiro das cidades e do campo coloca em questão pressupostos das lutas dos trabalhadores em geral, em detrimento de conquistas importantes para a consolidação de uma sociedade humanizada, sem injustiças sociais. Reforçam-se políticas que favorecem a hegemonia do capitalismo internacional, o que inviabiliza projetos populares e alternativos de desenvolvimento com sustentabilidade do campo, em que a educação é um dos pressupostos fundamentais. Pensar uma educação do campo no sentido proposto pelos sujeitos do campo exige desconstruir o paradigma hegemônico de desenvolvimento, bem como de educação imposto aos trabalhadores do campo. Nossas lutas coletivas ressignificam práticas sociais e culturais a partir de outro conteúdo político-ideológico em que a agroecologia é eixo articulador. Este se constitui como uma dimensão fundante da educação do campo aqui por nós compreendida como pedagogia alternativa. Ela emerge do debate sobre o projeto popular-libertador de educação dos oprimidos que Paulo Freire sintetizou no seu tempo (MERLER et al, 2013, p. 19-20).

Quanto à apresentação gráfica, observa-se uma riqueza de imagens, sendo que o girassol se destaca como símbolo, prevalecendo como pano de fundo da maioria das páginas. Conforme Gondim,

O girassol é o atual símbolo do movimento da Educação do Campo e foi escolhido pois 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 panha do saber no campo (OLIVEIRA, 2005; MARSCHNER, 2011), 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 do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e na valorização dos saberes que residem e se expressam do e no campo (GONDIM, 2016, p. 10-11).

Em outra imagem é possível observar a mão de uma pessoa sobre um livro, possivelmente a mão de um adolescente trabalhador, com base na aparência das unhas: curtas e com leves vestígios de terra (comuns a alunos do campo, pois a terra e os produtos agrícolas manuseados deixam sua marca).

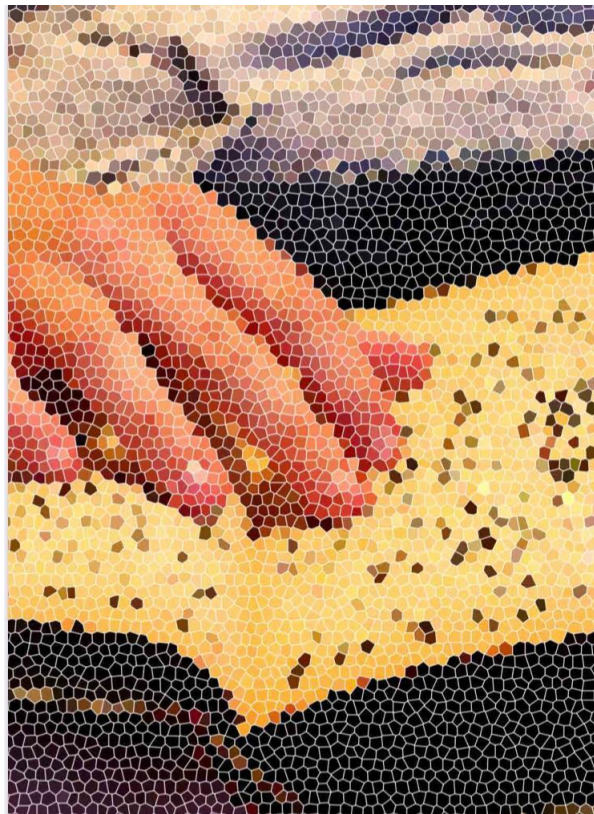
Figura 7- Imagem leitura.



Fonte: Caderno do módulo 1, p. 2

Na página seguinte, observa-se essa mesma imagem, a qual ocupa toda a lauda, no entanto, constituída a partir de um mosaico. Ao fazer a leitura das imagens, sobretudo a da imagem maior em formato de mosaico, pode-se inferir que o objetivo é destacar a força do trabalho coletivo, a junção de esforços, várias peças que se unem para formar um todo:

Figura 8 - Foto mosaico.



Fonte: Caderno do módulo I, p. 3.

Foerste, em fala poética sobre a coletividade, aspecto muito presente no material educativo, conforme demonstraremos a seguir, diz que “[...] quando várias pessoas estão juntas, sonhando, se deixando afetar pelas questões da vida, a gente vai muito longe. E é isso que importa” (informação verbal)⁵².

Outras duas imagens a serem destacadas, que também estão relacionadas ao coletivo, referem-se ao Movimento Sem Terra:

Figura 9 - Símbolo MST.



Fonte: Caderno do módulo I, p. 4

Figura 10 - Crianças MST.



Fonte: Caderno do módulo I, p. 5

A respeito do movimento, Schütz Foerste destaca a preocupação em fazer com que os cursistas assumissem um olhar intercultural, de valorização da diversidade:

Quando nós iniciamos os trabalhos, eu lembro que uma das tarefas, uma das instigações, provocações, era fazer o professor de uma classe multisseriada ir a um assentamento e fazer entrevistas com professores de escolas

⁵² Cf. nota 42.

itinerantes ou de uma escola de assentamento. E havia uma resistência, porque logo em 2005, 2006, 2007 havia muita resistência ainda porque MST era criminalizado. Então, acho que assim, essa questão é de pensar como que nós fomos fazer uma transposição ou furar a bolha, e olhar também para o outro e encontrar, e nos encontrar nessa diversidade. (informação verbal)⁵³.

A figura 9 parece simbolizar homens e mulheres que lutam pelo país, pelo direito à igualdade, pelo direito à terra. A figura 10 mostra crianças do movimento em um momento de descontração, de alegria. Ambas as imagens figuram como ícones de um movimento coletivo que assume a Educação do Campo como uma de suas principais bandeiras e que, por meio de parcerias interinstitucionais, promoveu a “I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Goiás, considerada marco histórico na luta pela Educação do Campo.

A parceria para esse evento foi estabelecida entre o Movimento Sem Terra (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Posto isso, todas as imagens mencionadas reforçam o caráter colaborativo, assim como várias passagens presentes no artigo, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 8 - Discursos no material educativo que expressam coletividade.

DISCURSOS QUE EXPRESSAM A COLETIVIDADE
“O trabalho coletivo e a prática da solidariedade fazem nascer, portanto, projetos alternativos sem precedentes no campo, que fortalecem cada vez mais lutas históricas dos oprimidos por outras possibilidades mais humanizadas de cultivo da Terra, sem dicotomizar ser humano-natureza.” (p. 6, grifos nossos)
A Educação do Campo “[...] é construída de forma coletiva como devir e possibilidade concreta, conforme Nosella (2011) e Gimonet (2011), de uma pedagogia alternativa ¹⁰ , articuladora de todos os seres humanos históricos no processo de produção das condições de subsistência de todas as pessoas do campo e da cidade. [...]” (p. 7, grifos nossos)
“Nossas lutas coletivas ressignificam práticas sociais e culturais a partir de outro conteúdo político-ideológico em que a agroecologia é eixo articulador. [...]” (p. 8, grifos nossos)
“A tarefa de sistematizar princípios norteadores para a construção de um projeto político de educação do campo constitui desafio que deve se pautar na reflexão a partir de uma história de lutas e discussões coletivas de diferentes segmentos de populações exploradas, ligados direta ou indiretamente aos movimentos sociais organizados do campo e das cidades [...]” (p. 11, grifos nossos)
“Discussões acumuladas no cenário nacional até o momento apontam para a construção coletiva do Projeto Político e Pedagógico , que leve em consideração características próprias dos contextos locais, diretamente relacionadas a identidades e culturas. [...]” (p. 13, grifos nossos)
“A educação do campo considera: sujeitos do campo; economia familiar agroecológica; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípio educativo; cultura como produção social da vida; interculturalidade; interdisciplinaridade como

⁵³ Cf. nota 42.

construção de conhecimento coletivo e engajado ; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação; sustentabilidade e agroecologia. [...]” (p. 13, grifos nossos)

“[...] os conhecimentos ou saberes da terra, acumulados pelos povos camponeses contribuem para impulsionar a construção coletiva de projetos alternativos de educação a partir de comunidades sustentáveis. [...]” (p. 15, grifos nossos)
--

“A educação do campo é construção coletiva como prática de diálogo libertador (FREIRE, 1970) [...]” (p. 17, grifos nossos)

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com informações extraídas do material do módulo I do curso Escola da Terra Capixaba, 2020.

Por meio das passagens em destaque, é possível refletir o quanto o discurso que valoriza a coletividade esteve presente no material educativo. Essa construção de uma imagem que fortalece o coletivo e que valoriza os saberes populares é essencial no que concerne à representatividade e à compreensão crítica da história, da luta do povo camponês:

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2001, p. 10).

Dessa forma, o material educativo apresentou-se também como uma estratégia para evidenciar as lutas, para estimular a compreensão crítica. A repetição de discursos que representam a coletividade aponta um entendimento dos cursistas de que o curso Escola da Terra está de acordo com o que defendem, uma educação pautada na valorização dos saberes populares, na interculturalidade.

O segundo artigo trabalhado foi o “Escolas Multisseriadas do Campo: Histórico, Currículo, Saberes e Práticas Docentes”, de autoria de Janinha Gerke de Jesus e Erineu Foerste, que apresentou um histórico das escolas multisseriadas no Brasil e problematizou questões acerca do currículo nas escolas do campo. Como atividade intermediária, a partir do texto lido, os cursistas foram orientados a realizar uma pesquisa com um professor de classe multisseriada do campo e elaborar uma síntese dessa pesquisa para ser socializada nos encontros presenciais e postada no AVA.

Após a leitura e discussão dos textos-base e a indicação de leituras complementares, os cursistas foram orientados a elaborar um memorial geográfico, pelo qual produziram “narrativas de suas geografias de vida”. O memorial geográfico possibilitou a utilização de diversos recursos (produção textual, fotografias, vídeos

etc.) e o diálogo entre os pares, uma vez que teve que ser apresentado aos colegas para discussão nos encontros presenciais e disponibilizado na plataforma *Moodle*.

Dessa forma, foi possível promover um processo de escuta e diálogo com os sujeitos envolvidos e suscitar reflexões sobre as experiências e suas práxis no território campesino. Foi possível apresentar uma narrativa das experiências geográficas com o campo e a cidade, destacando as experiências afetivas e sua inserção e militância na Educação do Campo. Apesar de ser a atividade para culminância do módulo I, o memorial ficou aberto para construção ao longo de todo o curso, sendo finalizado apenas no módulo III. A estratégia insere-se na perspectiva bakhtiniana (1997), uma vez que o discurso produzido será o resultado de várias vozes, dos processos de interação estabelecidos.

Por meio dos materiais educativos disponibilizados, percebe-se a intenção de situar os sujeitos historicamente, pela exposição dos marcos legais, e por incentivar práticas dialógicas, levantando problematizações aos cursistas. Nota-se a valorização de aspectos relacionados à historicidade e ao dialogismo do sujeito:

Língua, sujeito (e mundo social) se encontram na ideia de que a mente é habitada por signos que possuem uma natureza social, ideológica e dialógica. Com isso, pode-se dizer que **o sujeito concebido por Bakhtin não é autônomo nem criador de sua própria linguagem, ao contrário, ele se constitui na relação com os outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve.** Tais esferas sociais (e o uso da língua) são reguladas segundo fatores sócio-econômicos. Seria impossível, então, ser um sujeito sem a relação com o outro. Nesse contexto, a singularidade dos indivíduos é possível devido ao caráter plural e heterogêneo da própria realidade: porque existem variadas vozes, verdades, pontos de vistas etc., o universo do indivíduo não se remete a uma realidade única, mas a várias (SEVERO, 2008, p. 14, grifos nossos)

A estratégia empregada para a construção do memorial potencializou a percepção da relação dialógica, vez que os professores-cursistas foram estimulados a construir o memorial ao longo do curso, atualizando o registro de suas vivências, ações e percepções na relação com outros indivíduos, e desafiados com a práxis defendida pelo curso de formação.

4.2 MATERIAIS EDUCATIVOS E ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO II

O módulo II, “Cultura(s) Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo”, foi subdividido em três unidades. No AVA, como materiais educativos,

foram disponibilizados: um caderno, em formato PDF, contendo os textos-base para o módulo; um anexo, também em PDF, com as orientações gerais aos grupos de trabalho para a elaboração dos projetos a serem desenvolvidos; o plano de curso do módulo, em formato *Word*, o fórum tira dúvidas; além dos tópicos com orientações para a elaboração das atividades.

Com o suporte da ferramenta *Voyant Tools*⁵⁴, em que é possível a análise de textos digitais, verificamos que o caderno do módulo II exibe as palavras recorrentes: cultura (169 menções); educação (125 menções); escola (84 menções); campo (78 menções); interculturalidade (78 menções) e interdisciplinaridade (69 menções). A seguir é possível visualizar a relação dessas e de outras palavras frequentes:

Figura 11 - Nuvem de palavras.



Fonte: Elaborado pela autora (*Voyant Tools*. Disponível em: <https://voyant-tools.org/>), 2021.

Chamamos a atenção para o fato da palavra “cultura” ter sido a que obteve mais ocorrências no caderno. Para Bakhtin (2011), cada diálogo expressa uma

⁵⁴ O *Voyant Tools* é um aplicativo *online* e *open source* de análise de textos (text analysis). [...] O *Voyant Tools* permite que seus usuários trabalhem com seus próprios textos ou com coleções de textos existentes (*online* ou não) para executarem funções básicas de mineração de textos. Os produtos gerados pelo *Voyant Tools* - listas de frequência de palavras, gráficos de distribuição de frequência e exibições de KWIC – permitem a extração rápida das características de determinado corpus teórico, ampliando a possibilidade de descoberta de temas. Dessa forma, o *Voyant Tools* se configura como um ambiente de análise, leitura e visualização de textos que, por tentar equilibrar facilidade de uso com uma gama de funções interpretativas e analíticas, atinge uma ampla gama de usuários – estudantes, pesquisadores, jornalistas, analistas de mercado, entre outros. [...] Sua interface é composta de painéis que destacam todas essas variadas tarefas analíticas ao mesmo tempo. Esses painéis podem ser utilizados em textos externos da Web, por exemplo: um artigo da Web pode incluir um painel do *Voyant* que gera uma nuvem de palavras a partir dele.[...] Disponível em: http://www.larhud.ibict.br/index.php?title=Voyant_Tools. Acesso em: 20 fev. 2020.

posição do locutor, em uma atitude responsiva. Nota-se, a partir da recorrência das palavras na nuvem e da análise do material, um interesse em aprofundar e consolidar os conhecimentos dos cursistas sobre o conceito de cultura, evidenciando que não existe uma cultura, mas sim “culturas”, no plural. Percebe-se todo um embasamento para que, a partir da consciência da pluralidade de culturas, seja possível chegar a uma interculturalidade, de fato.

O caderno, a exemplo de outros materiais disponibilizados durante o curso, também traz o símbolo do girassol, reafirmando assim a metáfora de uma educação voltada para a luz, que valoriza os saberes.

Na unidade I, os materiais educativos indicados foram a leitura de uma entrevista com Carlos Rodrigues Brandão, “Cultura popular e educação”, e o filme “O aluno”, com direção de Justin Chadwick. Não houve atividade a ser postada no AVA, contudo, os cursistas foram instigados a problematizar sobre o significado de Cultura: “Cultura, no singular e com letra maiúscula, ou culturas, com letra minúscula e no plural? Que culturas habitam em mim, no meu grupo de convivência familiar, de amigos e como elas se manifestam e são reconhecidas por mim?”.

Já na introdução do módulo, os professores-pesquisadores ressaltam que os educadores não podem prescindir de uma práxis intercultural:

Os textos deste módulo compõem a base para a reflexão teórica e prática, sobretudo para a compreensão de importantes abordagens que atravessam a Educação do Campo: **Cultura(S), Interculturalidade e Interdisciplinaridade**. O reconhecimento dessas noções em sua própria experiência educativa instigará o (a) cursista a considerar que a Educação do Campo **não deve dispensar essas perspectivas em sua análise e práxis educativa** (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 8, grifos nossos).

A proposta é disponibilizar aos cursistas um estudo que os instigue a “[...] compreender a articulação das experiências dos diversos contextos e a educação promovida em sua comunidade escolar” (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 8)

A partir de Bakhtin, entendemos que os discursos são constituídos pelo discurso do outro, na criação do outro. Amorim (2018), ao analisar o conceito de exotopia em Bakhtin, afirma que

[...] o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para

fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma (AMORIM, 2018, p. 101-102).

Esse movimento duplo, a relação de tensão entre pelo menos dois lugares, a tentativa de perceber o olhar do outro e com ele/a partir dele ressignificar nossa práxis, podem ser percebidos no curso. Podemos citar o convite para reflexões sobre as experiências dos povos indígenas e populações tradicionais (camponeses, pescadores, quilombolas etc.); reflexões sobre as experiências interculturais que existem (ou não) nas escolas dos cursistas; além da atividade do memorial que, ao se desenvolver por todo o curso, com convites claros para a trocas de saberes, incentiva um olhar exotópico.

O primeiro texto apresentado na unidade 1 é a entrevista com Carlos Rodrigues Brandão. No material, enfoca-se o conceito de cultura. O registro da entrevista no Caderno do Módulo II (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014) traz o seguinte conceito:

Cantos, danças, pinturas rupestres ou então, fotografias digitais, crenças, filosofias, visões de mundo, tudo aquilo que nós construímos com as imagens, com os símbolos, com os significados, com os sentidos, com os saberes, os sentimentos, que nós, inclusive, partilhamos quando habitamos uma cultura. Tudo isso faz parte de uma outra dimensão da cultura que nos acompanha e nos torna humanos. Nós não apenas criamos cultura enquanto seres humanos, quando aprendemos a nos colocarmos frente a natureza e a transformá-la. Mas também estamos rodeados, cercados, o tempo, todo, de símbolos, de significados (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 13).

O discurso dos símbolos, dos significados, também foi percebido em Macêdo que, na roda de conversa 2, destaca que as imagens do material educativo eram “embebidas de significados”, que refletiam os conceitos abordados no curso, como se fossem uma leitura dos conceitos de cada um dos textos elaborados. Segundo ele, todas as imagens foram selecionadas na internet e possuíam direitos de usos gratuito.

Destaca também que é provável que esse aspecto tenha sido uma das maiores dificuldades, visto que havia uma limitação muito grande com relação às imagens disponíveis (muitas vezes não eram bem legendadas ou eram muito comerciais, por exemplo). Além disso, Macêdo menciona a dificuldade de encontrar fotos gratuitas com grupos de pessoas com características multiculturais, dificuldade percebida ainda hoje e, inclusive, segundo o profissional, esse tipo de imagem é comercializado com valores maiores nos repositórios de imagens pagas (informação verbal)⁵⁵.

⁵⁵ Cf. nota 35.

Macêdo expõe ainda a preocupação de não exagerar nas fotomontagens, ou nos filtros utilizados, porque julga que, dessa maneira, as imagens perdem o aspecto individual. Ele destaca a importância dessa ação, pois considera que ser multicultural é ser individual em um grupo. Ao tirar essa individualidade, acabamos deixando todos muito homogêneos, todos muito iguais, o que faz com que percamos totalmente o conceito do multicultural.

A importância das culturas é destacada em toda a entrevista, e é dado um destaque especial para as imagens relativas a essa temática. Entretanto, problematizamos o fato de as imagens não apresentarem legendas. Sentimos falta de informações que pudessem visibilizar ainda mais as culturas ali expostas. Nas imagens que retratam as práticas culturais, por exemplo, a informação sobre o que a fotografia faz referência não foi disponibilizada. Presumimos que a junção das imagens que fizemos (Figura 12) traz representantes de uma dança típica a qual não identificamos; aparentemente três representantes do Congo; um homem representando a Folia de Reis e uma mulher negra simbolizando a cultura baiana, no entanto, não há legenda para que possamos nos certificar. Esta ausência faz com que o material não seja apresentado com todo o seu potencial, uma vez que poderia ter servido de vitrine para visibilizar as culturas em destaque.

Acreditamos que o processo de mediação e de definição do material educativo também deve direcionar um olhar especial às imagens. Elas são fontes documentais que auxiliam no entendimento do material. De acordo com Ciavatta:

[...] o conceito de mediação não se aplica apenas aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e políticos. O que é visível revela e oculta – do que, talvez, provenha a grande força de sedução da fotografia – a história que ainda está invisível. Ajudar a resgatar o invisível é o papel da intertextualidade⁵⁶ proporcionada por outras fontes documentais (CIAVATTA, 2009, p. 144).

A autora entende a fotografia como uma mediação e aponta a necessidade de conhecer suas relações subjacentes, sua trajetória, o processo de apropriação. Aponta a exigência de “[...] reconhecê-la como processo social complexo e desvelar sua realidade além da aparência sensível” (CIAVATTA, 2009, p. 119).

⁵⁶ Sobre intertextualidade, a autora faz uma nota de rodapé em referência à Ana Maria Mauad (1990), em que chama a atenção para o caráter polifônico da fotografia que, para ser interpretada como texto exige o conhecimento de outros textos que a precedem ou que são contemporâneos.

Ana Maria Mauad estabelece três premissas para o tratamento crítico das imagens fotográficas: a) a noção de série ou coleção – para se trabalhar de forma crítica, a análise não pode se limitar a um exemplar; b) o princípio da intertextualidade, que aponta para a necessidade de diálogo com outros textos; e c) o trabalho transdisciplinar, que deve desenvolver novos questionamentos e procedimentos coordenados a outros saberes (MAUAD, 2004).

Dessa forma, consideramos que as imagens apresentadas ao longo do texto foram tratadas de forma crítica e dialogam com a temática do material educativo proposto, reforçando a grande diversidade cultural presente em nossa sociedade.

Ao dialogar sobre o sentido de cultura e cultura popular, por exemplo, a unidade 2 traz imagens que mostram pessoas representantes de variadas culturas, sinalizando em consonância com o texto que “[...] a grande riqueza da experiência humana é que somos iguais, mas somos absolutamente diferentes naquilo que nos iguala” (Brandão, 2014, p. 14).

Figura 12 - Montagem de fotos com culturas diferentes



Fonte: SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 13 a 17.

Segundo Brandão, na entrevista do material educativo, nossas culturas são plurais e não têm todas o mesmo destino, a mesma trajetória, assim como as pessoas não estão condenadas a viverem de uma só forma, de modo semelhante ou igual.

Nós somos seres únicos, somos absolutamente idênticos do ponto de vista de identidade, do ponto de vista de inteligência e de desenvolvimento, somos potencialmente de uma mesma espécie. Por outro lado, nós hoje em dia compreendemos que, cada pessoa, isso vale inclusive para as crianças e os jovens de uma turma de estudante, cada pessoa, cada uma de nós, quem quer que seja, independentemente de quem seja, do ponto de vista de qualquer classificação ou preconceito, é uma fonte absolutamente original, peculiar e única de conhecimento, de saber, de vivência, de experiência. E se isso é verdadeiro com uma pessoa, diante de outra pessoa, na relação entre as culturas é mais ainda. As culturas não são desiguais, não há uma hierarquia, as culturas indígenas não são culturas rústicas, ou sertanejas, empobrecidas e as culturas rústicas e sertanejas não são culturas civilizadas empobrecidas. Elas são culturas diferenciadas, a relação entre elas é uma relação entre diferenças (BRANDÃO apud SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 14).

O cuidado e a preocupação de Macêdo e da equipe de pesquisadores, em encontrar imagens que dialogassem com o conteúdo e que refletissem características multiculturais, demonstram que a interculturalidade foi pensada em seus múltiplos aspectos. É muito importante que os participantes consigam “se ver” nas imagens, que consigam perceber que sua cultura está sendo valorizada e que a tarefa a que se propõe o curso de trabalhar a interculturalidade vai além de textos apresentados, pois pode ser percebido de diversas formas, nos textos, nas imagens, nas ações propostas, nas posturas assumidas. É a questão da representatividade⁵⁷ tão essencial para que possamos transpor os muros de uma educação monocultural. Diz Macêdo:

Mesmo hoje nós encontramos com alguma certa dificuldade fotos gratuitas disponibilizadas para esses fins. Atualmente eu tenho visualizado alguns repositórios de imagens pagos que inclusive vendem as imagens com essas características ainda mais caras. Em vez serem disponibilizadas gratuitamente, pela escassez delas, são ainda mais caras. Naquele período eu percebi a importância do aluno pegar o material e se ver nas imagens: com tom de pele, com as marcações, com a cultura... sem ser algo hegemônico, atemporal como se trata na televisão, mesmo na atualidade (MACÊDO, 2021, 25 min).

Pelo exposto, ressaltamos aqui a questão da responsividade, do ato responsivo, tal como propõe Bakhtin (2011), quando se espera que o estudante se

⁵⁷ Segundo Almeida (2019), a representatividade é um passo importante na luta antidiscriminatória e antirracista. O autor define representatividade como “a participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia” (ALMEIDA, 2019).

encontre, e confronto o outro num ato responsivo ativo, completando, ressignificando o material apresentado, formando, a partir daí, um juízo de valor. Percebemos a preocupação do grupo para que os cursistas se enxergassem nas imagens do material educativo. Essa foi uma contribuição importante para a consolidação de um pensamento intercultural. Diz Macêdo:

O que percebo pela interculturalidade na imagem é primeiro que o que muitas vezes, muitos profissionais, inclusive da área de design, podem visualizar como imperfeições são marcas específicas de cada um de nós. Assim como temos uma digital (e essa digital é falhada), as rugas, a expressão. Eu vejo que o que poderia ser feito, às vezes não é necessário. Certamente um designer procuraria uma imagem (que estaria embebida de significados muito importantes) e recorreria a uma ferramenta para utilizar um filtro (vou colocar um filtro sobre essa imagem; vou tirar essa imperfeição; vou tirar essa dobrinha da foto; encontrei aqui uma área que não está com uma cor muito boa; posso fazer um aperfeiçoamento dessa área). Mas a questão é ter a sensibilidade de perceber que o que ele está considerando como falhas, num aspecto geral, são pequenos fragmentos da cultura local [...]” (informação verbal)⁵⁸.

Fragmentos das culturas locais também podem ser observados na imagem que segue (Figura 13). A imagem de destaque que introduz a unidade 1 é uma montagem com o símbolo da Educação do Campo - o girassol -, e um participante da Folia de Reis. A imagem, aliada às demais e à temática do módulo, nos remete a uma indicação de que a Educação do Campo não pode deixar de abarcar a multiplicidade de culturas, ou seja, não pode prescindir do diálogo.

Figura 13 - Apresentação da unidade 1.



Fonte: Caderno II, 2014, p. 11.

⁵⁸ Cf. nota 35.

A respeito das manifestações populares, Brandão chama a atenção para a contradição nas culturas. Mesmo que a mídia, por diversas vezes, não as valorize ou as simplifique, o autor afirma que a submissão de nossa gente aos poderes senhoriais (tanto econômicos como políticos e midiáticos) nunca se realizou completamente, e que nunca se realizará. Com base nessa afirmação de Brandão, no caráter dialógico de nossas relações conforme propõe Volóchinov (2018) e na afirmação de Freire de que a educação não é puramente a reprodução de uma ideologia dominante (1989; 2002; 2003).

Acreditamos que o estímulo e o desenvolvimento de uma educação intercultural, que seja de fato crítica (não funcional), possa, significativamente, contribuir com a construção de uma sociedade emancipada. Nesse sentido, a produção de materiais educativos e a ideologia presente neles devem ser constantemente problematizadas.

Freire (1997) parte da consideração de que existem diferenças interculturais e que elas também apresentam cortes como os de classe, de raça, de gênero, de nações; e que essas diferenças geram ideologias (discriminatórias ou de resistência), enquanto a cultura hegemônica gera uma ideologia discriminatória e essas ideologias se interpenetram, são dialéticas.

Portanto, é impossível compreender as diferenças interculturais sem a análise das ideologias e de suas relações com o poder e a fraqueza. Essas ideologias “[...] se expressam na linguagem – na sintaxe e na semântica –, nas formas concretas de atuar, de escolher, de valorar, de andar, de vestir, de até dizer olá, na rua. Suas relações são dialéticas” (1997, p. 18).

Segundo Freire, o nível dessas relações de poder e o nível de acomodação ou de rebelião dos dominados “[...] é fundamental no sentido de superação das ideologias discriminatórias, de modo a que possamos *viver a Utopia*: não mais discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas *Unidade na Diversidade*.” (FREIRE, 1997, p. 18, grifos do autor).

Outra imagem que apresenta a *unidade na diversidade* e que dialoga com a questão da coletividade pode ser observada abaixo:

Figura 14 - Imagem diversidade.



Fonte: SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 18.

A imagem dialoga com a parte da entrevista que aborda o papel da mídia e da escola, em que reconhece a importância da mídia na difusão de recursos, mas problematiza a apropriação das culturas populares como mercadorias e o apagamento das tradições populares em nome da incorporação de valores universais. Na figura, vemos a representação do mundo com a tecnologia ao seu redor. Nela, o que sustenta o mundo são mãos que parecem transmitir a tentativa de representação da diversidade e, mais uma vez, o esforço coletivo.

A respeito do papel da mídia, problematizando a forma de promover e de reconhecer a cultura popular, o autor destaca a complexidade envolvida, uma vez que, da mesma forma que possibilita uma ampliação de acesso às culturas populares, também pode ser prejudicial a elas quando, por exemplo, ocorre uma apropriação dessas culturas como mercadoria, muitas vezes descaracterizando-as ou reduzindo-as para atender aos interesses comerciais.

A respeito do papel da escola, em uma referência a Paulo Freire, o entrevistado faz uma crítica a uma educação bancária, monológica. Critica uma educação que só aborda as culturas populares em um determinado período do ano, o que entendemos que seria trabalhar a interculturalidade de forma funcional (Candau, 2010), apenas para cumprir determinado conteúdo e/ou calendário. Brandão defende uma educação dialógica, que considere cada pessoa como fonte de saber, que possibilite a incorporação das experiências culturais que se vivem tanto na escola quanto na comunidade. Escola e comunidade juntas em prol de uma postura esperada:

A ideia é de uma cidade educadora, de fazer com que todo o bairro, toda pequena cidade, até mesmo uma grande cidade, se transforme num múltiplo, polissêmico lugar de experiências de inter-trocas de saberes de valores, de experiências de vida, de culturas, de culturas populares. E fazer com que a escola deixe de ser esse lugar trancado, que esse cenário de aulas só para os alunos se transforme num centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 20).

Dessa forma, a escola deve ser um espaço de inter-trocas de saberes, um espaço que promova a interculturalidade. Isso deve ser uma práxis e não apenas atividades pontuais, restritas a alguns dias ou algum mês do ano, como uma tarefa a ser cumprida no calendário escolar. Contudo, essa práxis não ocorrerá sem que haja políticas educacionais e ações mais efetivas. Não pode ser uma prática vinculada a um professor, ela deve ser institucionalizada.

Assim, percebe-se a importância de cursos como o Escola da Terra, que assumem essa perspectiva intercultural. A formação e a formação continuada dos docentes devem abarcar essa perspectiva, sendo necessário refletir se os modelos adotados, de fato, contribuem para uma educação intercultural crítica.

O segundo material educativo disponibilizado na unidade I foi a indicação para que os cursistas assistissem ao filme “O aluno”. Também chamado de “Uma lição de vida”, o longa-metragem, cujo título original é *The First Grader*, foi lançado em 2010 e com direção de Justin Chadwick. Conta a história de uma personagem chamada Maruge, um senhor de 83 anos que após lutar pela liberdade de seu país, sendo inclusive preso e torturado, decide se matricular em uma escola primária, causando muita polêmica na comunidade local.

Após ouvir um discurso do presidente do Quênia, de que todos têm direito a educação, Maruge se dirige à escola da comunidade decidido a estudar, mesmo que entre crianças de 6 anos. Entretanto, é rejeitado devido a sua idade e à condição precária da escola, que comportava mais crianças do que sua capacidade admitia. Além disso, a atitude não agradou a muitas pessoas do local, que não reconheciam o direito dele de estudar naquela escola.

Com base no discurso do governante, evidencia-se a doutrina da refração, presente nas obras do Círculo de Bakhtin, de que os signos não apenas refletem o mundo, mas sobretudo o refratam. As refrações seriam as diversas interpretações que podemos fazer do mundo. Faraco (2009), ao analisar as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin afirma:

A refração é, desse modo, uma condição necessária do signo na concepção do Círculo de Bakhtin. Em outros termos, para o Círculo, **não é possível significar sem refratar**. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais (FARACO, 2009, p. 51, grifo do autor).

O discurso era de que a educação seria para *todos*, todavia, a comunidade se voltou contra Maruge, chegando a ameaçá-lo porque não entendiam que ele tinha esse direito, explicitando, dessa forma, a diversidade de experiências que marcam as significações.

A partir do filme, é possível promover reflexões a respeito da importância de estudar, da necessidade de se lutar pelos nossos direitos, da possibilidade de superação etc. Apesar de a história se passar no Quênia, pode-se criar um elo com a situação brasileira, tendo em vista que ainda em 2018, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), 6,8% dos brasileiros acima de 15 anos são analfabetos e 29% são analfabetos funcionais. Pode-se dizer que três em cada dez brasileiros são analfabetos funcionais, o que equivale a 38 milhões de pessoas⁵⁹. Cada um desses brasileiros tem o direito de estudar, no entanto, esse direito lhes é negado e, por vezes, suas vozes são silenciadas e seus saberes são ignorados⁶⁰.

Freire (1989) chama a atenção para o fato de que a prática educativa não deve ater-se tão somente à leitura da palavra, mas também à leitura do contexto e à leitura do mundo. Assim, espera-se que os materiais educativos promovam uma educação intercultural e estimulem não somente a leitura do texto, mas, também, a leitura crítica do mundo.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

⁵⁹ Três em cada dez são analfabetos funcionais no país. Estadão. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais,70002432924>. Acesso em: 17 nov. 2020.

⁶⁰ Sobre saberes ignorados, referimo-nos aqui ao sentido de saberes que são desconhecidos pela comunidade escolar. Comumente, a estrutura precária de algumas escolas e a vulnerabilidade social da comunidade atuam como fatores que dificultam a permanência na escola e, conseqüentemente, o compartilhamento dos saberes desses educandos nesses espaços.

O filme mostra que antes de aprender a ler, Maruge já fazia uma leitura de mundo, já vislumbrava uma forma de reescrevê-lo. O *aluno* deixa a lição da importância da educação, da importância da leitura, mas, sobretudo, da importância de se fazer ouvir na luta por uma sociedade menos desigual. A escola precisa oportunizar que as vozes, muitas vezes sufocadas, ecoem; precisa valorizar os saberes de seus alunos, da comunidade em que estão inseridos.

A unidade II é introduzida com uma imagem que reforça a coletividade e a diversidade acolhida pela Educação do Campo, representada pelo girassol.

Figura 15 - Apresentação da unidade 2.



Fonte: SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 23.

Em seguida, propôs-se a leitura do texto “Diálogos sobre culturas e interculturalidade” (HARTUWIG; SCHUBERT, 2014) e a elaboração de um projeto pedagógico por área disciplinar, em grupos de trabalho.

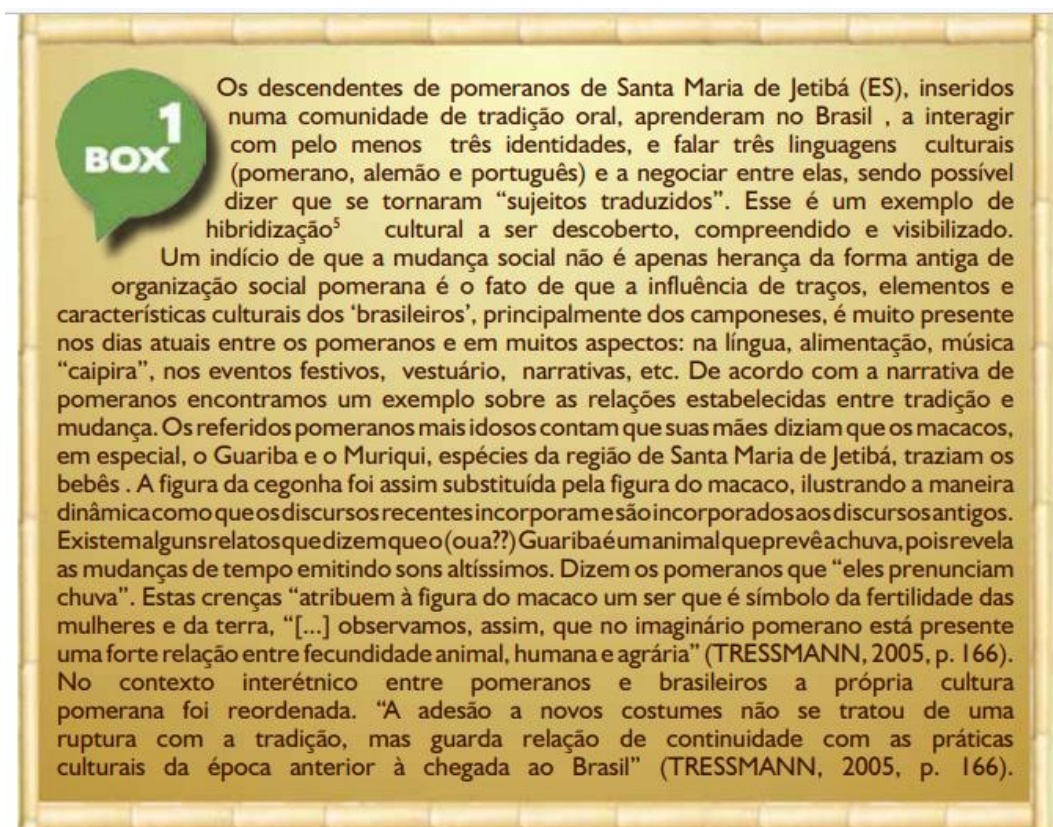
As autoras tecem considerações acerca dos diversos conceitos de cultura. Pautadas nos estudos de Bauman, Canclini e Candau, problematizam as dicotomias cultura e civilização, alta cultura e baixa cultura, afirmando que toda pessoa humana é produtora de cultura, independentemente da sua classe social ou escolaridade.

A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas (CANDAU, 2002, p. 72, apud HARTUWIG; SCHUBERT, 2014, p. 27).

Sendo a cultura um sistema de símbolos, evidencia-se, mais uma vez, o conceito de refração presente no círculo de Bakhtin: “[...] Não é possível significar sem refratar” (FARACO, 2009, p. 51). Dessa forma, cada um de nós produz cultura, de maneira heterogênea, dinâmica e plural.

Dialogando com o Círculo de Bakhtin, sobre um enunciado se constituir sempre em relação a outro, as autoras mencionam os estudos de Geertz, que afirmam que as culturas não são “puras”, mas impregnadas por outras culturas, como os discursos são impregnados por outros discursos. Ancoradas nos estudos de Stuart Hall, defendem a tese de que as culturas são produtos e processos e, como parte da argumentação, trazem três boxes para ilustrar essa reflexão. O box 1 traz exemplo de processo de recriação e transformação percebido entre descendentes de pomeranos de Santa Maria de Jetibá (ES), relacionado à substituição da figura da cegonha pela do macaco na “[...] entrega dos bebês”.

Figura 16 - Box 1.



Fonte: SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 29.

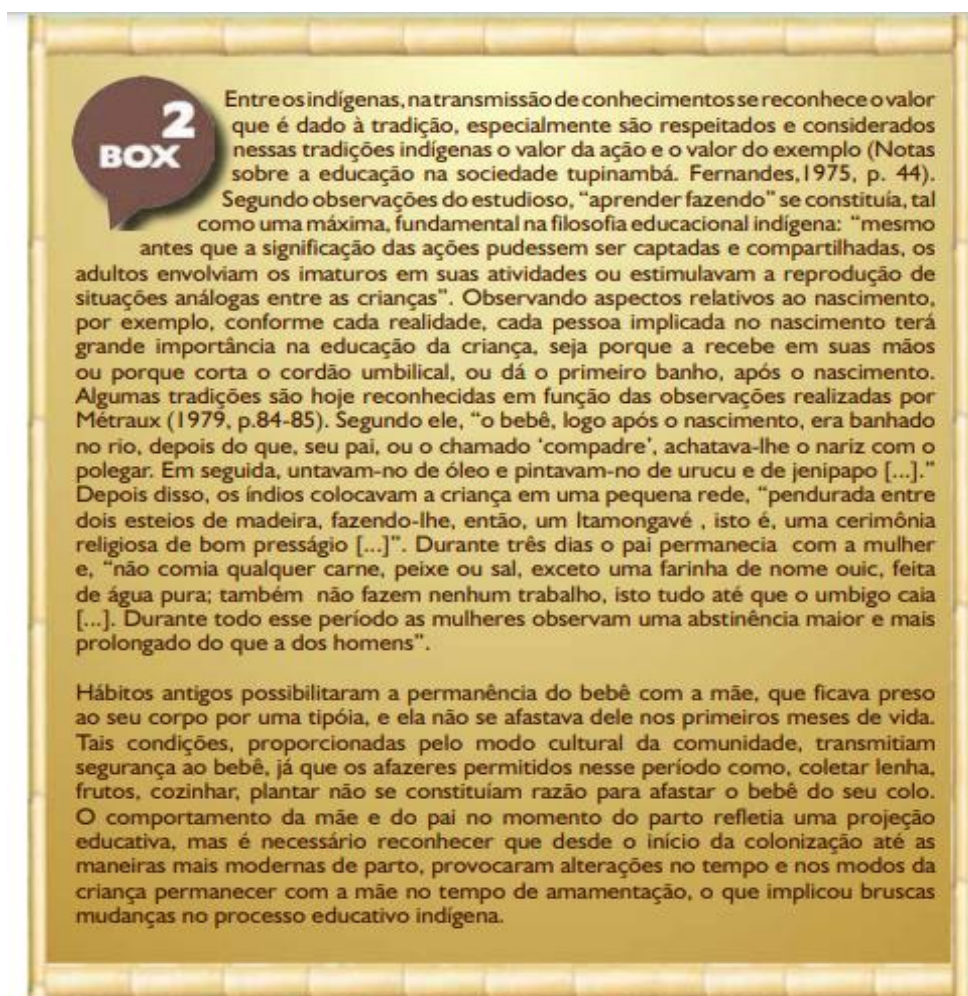
As relações estabelecidas entre a tradição e as mudanças evidenciam como os discursos vão se constituindo, se entrelaçando. Segundo Bakhtin (2015):

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vistas, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros [...] (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Embora o foco de Bakhtin tenha sido o estudo do romance, seus escritos dizem respeito à linguagem e corroboram o entendimento de que os discursos se interpenetram de forma dialógica.

O box 2 aborda a mudança de hábitos relativos à permanência do bebê indígena com a mãe durante os primeiros anos de vida.

Figura 17 - Box 2.



2 BOX

Entre os indígenas, na transmissão de conhecimentos se reconhece o valor que é dado à tradição, especialmente são respeitados e considerados nessas tradições indígenas o valor da ação e o valor do exemplo (Notas sobre a educação na sociedade tupinambá. Fernandes, 1975, p. 44). Segundo observações do estudioso, “aprender fazendo” se constituía, tal como uma máxima, fundamental na filosofia educacional indígena: “mesmo antes que a significação das ações pudessem ser captadas e compartilhadas, os adultos envolviam os imaturos em suas atividades ou estimulavam a reprodução de situações análogas entre as crianças”. Observando aspectos relativos ao nascimento, por exemplo, conforme cada realidade, cada pessoa implicada no nascimento terá grande importância na educação da criança, seja porque a recebe em suas mãos ou porque corta o cordão umbilical, ou dá o primeiro banho, após o nascimento. Algumas tradições são hoje reconhecidas em função das observações realizadas por Métraux (1979, p.84-85). Segundo ele, “o bebê, logo após o nascimento, era banhado no rio, depois do que, seu pai, ou o chamado ‘compadre’, achatava-lhe o nariz com o polegar. Em seguida, untavam-no de óleo e pintavam-no de urucu e de jenipapo [...]”. Depois disso, os índios colocavam a criança em uma pequena rede, “pendurada entre dois esteios de madeira, fazendo-lhe, então, um Itamongavé, isto é, uma cerimônia religiosa de bom presságio [...]”. Durante três dias o pai permanecia com a mulher e, “não comia qualquer carne, peixe ou sal, exceto uma farinha de nome ouic, feita de água pura; também não fazem nenhum trabalho, isto tudo até que o umbigo caia [...]”. Durante todo esse período as mulheres observam uma abstinência maior e mais prolongado do que a dos homens”.

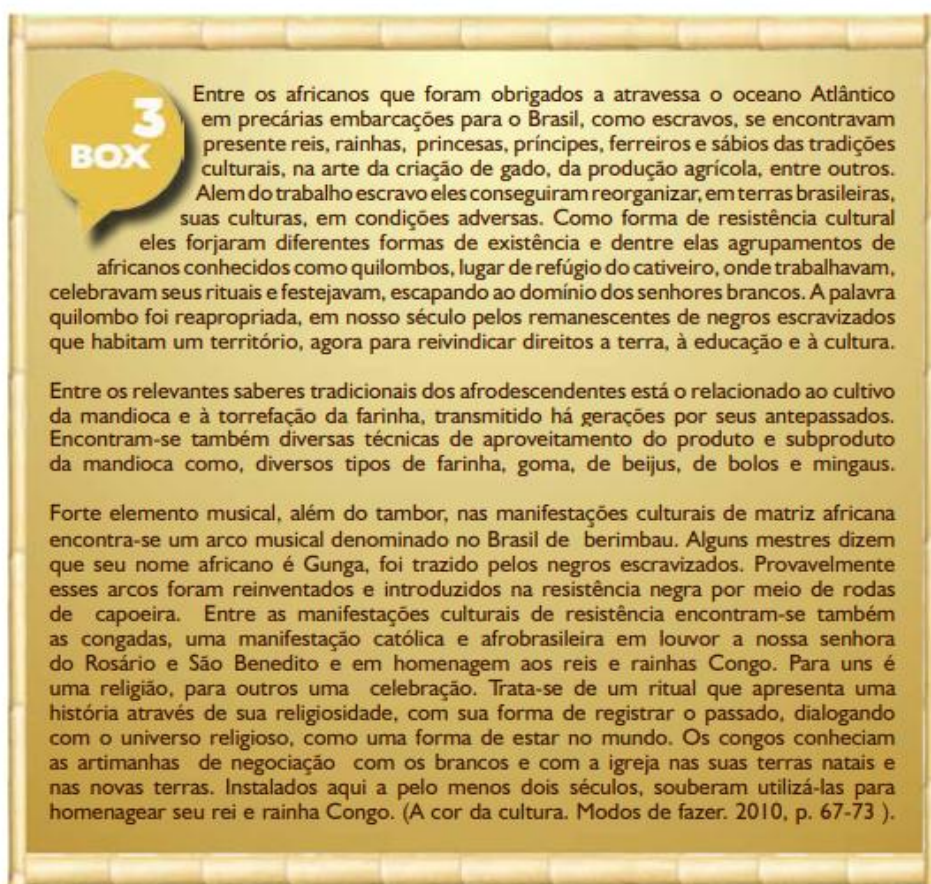
Hábitos antigos possibilitaram a permanência do bebê com a mãe, que ficava preso ao seu corpo por uma tipóia, e ela não se afastava dele nos primeiros meses de vida. Tais condições, proporcionadas pelo modo cultural da comunidade, transmitiam segurança ao bebê, já que os afazeres permitidos nesse período como, coletar lenha, frutos, cozinhar, plantar não se constituíam razão para afastar o bebê do seu colo. O comportamento da mãe e do pai no momento do parto refletia uma projeção educativa, mas é necessário reconhecer que desde o início da colonização até as maneiras mais modernas de parto, provocaram alterações no tempo e nos modos da criança permanecer com a mãe no tempo de amamentação, o que implicou bruscas mudanças no processo educativo indígena.

Fonte: SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, 2014, p. 30.

Com essa abordagem, resta evidente que as culturas se transformam, são produtos e processos e que “[...] por isso, a análise da realidade deve atingir o mais

possível cada caso e situação concreta da sociedade considerada, em se tratando de processos de perdas ou de transformações culturais” (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 31). O box 3 traz elementos relativos à cultura dos afrodescendentes, como a reapropriação da palavra quilombo e as práticas culturais de resistência como as congadas, que aliam louvores relativos à fé católica e as homenagens a reis e rainhas do Congo.

Figura 18 - Box 3.

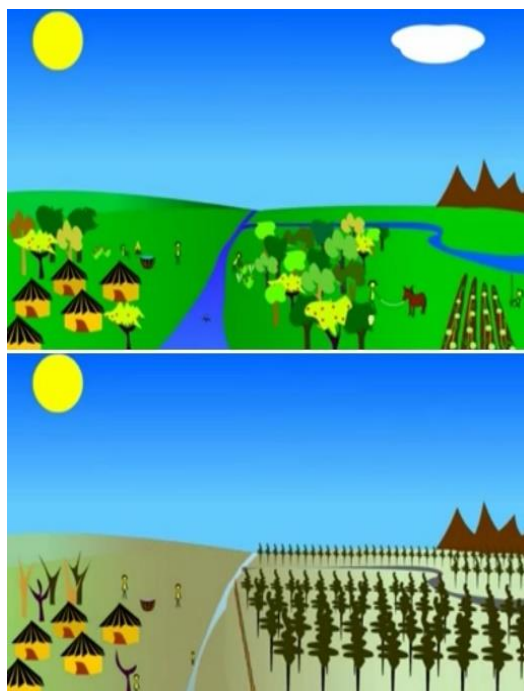


Fonte: SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 31.

A argumentação trazida nos boxes assume um papel importante, já que, além de corroborar para a afirmação de que “[...] a cultura, portanto, é um processo contínuo de construção reinventada, recriada e transformada a todo momento a partir da interação social” (HARTUWIG; SCHUBERT, 2014, p. 28), ela explicita a diversidade cultural presente no Espírito Santo, quando toma por exemplos algumas das matrizes culturais que nos constituem enquanto povo espírito-santense.

O material educativo apresentado em seguida é a animação *Defender a vida*⁶¹. O vídeo aborda a importância das florestas para a comunidade local, expondo a diferença entre uma realidade com a floresta e outra com a plantação de árvores. Após assistirem à animação, os professores-cursistas receberam o seguinte questionamento: “*Como você trabalharia essa animação com a comunidade escolar, ou em sala de aula, considerando princípios da interdisciplinaridade e da interculturalidade?*” (HARTUWIG; SCHUBERT, 2018, p. 34), o que reforça ao caráter dialógico do curso, problematizando uma realidade objetiva com os cursistas (os problemas gerados com as grandes plantações) e levando-os a debater estratégias que considerem a interdisciplinaridade e a interculturalidade.

Figura 19 - Montagem com print da animação Defender a vida.



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

A animação tem duração de apenas 1 minuto e 33 segundos, no entanto, é muito potente ao abordar a temática. A linguagem não-verbal tem um grande destaque: além das imagens que diferenciam uma comunidade com e sem florestas, percebe-se que, no início, há a presença de músicas e de cantos de pássaros, símbolos de representação da vida, da diversidade e que desaparecem à medida em

⁶¹ Animação criada por Flávio Pazos, em 2009, para o Movimento Mundial pelas Florestas Tropicais, World Rainforest Movement (WRM). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xHJq6b97P7Y>. Acesso em: 27 jan. 2021.

que a floresta vai sendo substituída por uma plantação de árvores. Acreditamos que esse material educativo, pelo caráter dialógico e pela importância da temática, está em consonância com a Formação por Alternância, sobretudo, ao demonstrar a preocupação com um desenvolvimento sustentável. Conforme Caliari (2019):

Na elaboração de uma fundamentação pedagógica flexível e inovadora para facilitar o entendimento do “outro” e a aceitação do “contrário”, o resgate e ressignificação dos valores culturais camponeses, a valorização da autoestima do jovem camponês e a preocupação constante com o desenvolvimento comunitário rural sustentável, a Pedagogia da Alternância se utiliza de momentos pedagógicos interpenetrados, que oportunizam a consecução de seus objetivos.

Em outras palavras, quanto mais o camponês desenvolve uma aproximação dialética com a sua realidade, mais rapidamente ele descobre as contradições dessa realidade. Esse processo de observação-reflexão-ação sobre a realidade desencadeia a compreensão e o comprometimento pessoal com uma práxis de transformação dessa mesma realidade [...]” (CALIARI, 2019, p. 224).

Esse material, a exemplo de outros presentes no curso, abre caminhos para o diálogo e convida os professores-cursistas a refletirem sobre sua práxis e a pensarem metodologias que valorizem a diversidade e os diversos saberes, que promovam um conhecimento unitário, não fragmentado.

Ao fim da unidade II, como leitura complementar, foi disponibilizado um artigo intitulado “Pelas águas do Rio Biriricas”, de Hudson Kill et al, pelo qual também se pode discutir acerca de possibilidades de um desenvolvimento sustentável, uma vez que o texto traz o exemplo de um projeto real, implantado na comunidade de Biriricas (município de Domingos Martins/ES), que possibilitou a interação entre escola, comunidade e famílias na tentativa de superar problemas que assolam a comunidade, tais como o descarte de lixo no Rio Biriricas e a introdução de defensivos agrícolas nas produções. O projeto promoveu a conscientização para a preservação de nascentes, apontou estratégias para a proteção do rio que corta a comunidade e trouxe, aos professores da escola em que ele foi desenvolvido, a compreensão da importância de formações continuadas para o aprendizado.

No discurso presente no artigo, percebe-se a intenção de demonstrar aos professores a viabilidade e a potência de projetos que valorizam as trocas entre os saberes populares e científicos; que considerem os conhecimentos historicamente acumulados; que estimulem o protagonismo dos estudantes; que envolvam a comunidade em ações de engajamento; que mostrem a importância do trabalho

coletivo; e que despertem os educandos para necessidade de desenvolver ações que visem ao bem-comum.

A unidade III, a exemplo das demais, também traz o girassol como símbolo envolvendo, contornando, outra imagem. Nesse caso, tem-se a imagem de blocos de encaixe, que são um tipo de brinquedo infantil muito comum. Com cores vivas, fortes, esses jogos estimulam a imaginação, a criatividade, a paciência, o planejamento e, quando partilhados em grupo, promovem a interação e a cooperação. Em alusão, consideramos que cada peça, cada cor, representa a diversidade. As peças unidas ganham forma, ganham força. Diversidade e espírito colaborativo em foco.

Nessa unidade, foram propostos diálogos a partir da leitura do texto introdutório *Interculturalidade e interdisciplinaridade – Uma aproximação com a temática hídrica* (FOERSTE; SCHUBERT, 2014) e das experiências com a elaboração dos projetos na unidade anterior. Também se solicitou a atividade final do módulo, com a continuidade da escrita do memorial, enriquecida com novas problematizações e informações sobre o projeto realizado, e mudanças nas concepções adquiridas ao longo do trabalho.

O texto introdutório traz reflexões sobre a interculturalidade e a interdisciplinaridade e, em consonância com a animação *Defender a vida* (material educativo apresentado na unidade anterior), apresenta um exemplo concreto e contundente dos malefícios que uma exploração não sustentável pode causar.

Bastante emblemática é a história recente dos Tupinikim e Guarani que, por meio das lutas por território, questionou a agenda do “desenvolvimento” e do “progresso” e recolocou questões centrais, tal como a necessidade de consumo cada vez maior de papéis descartáveis nas nossas sociedades e o desenvolvimento que destrói as possibilidades de um povo indígena construir o futuro que deseja. [...] O plantio de grandes extensões de árvores de uma única espécie, como o eucalipto, diminuiu o volume de água de córregos e riachos; em muitos casos eles desapareceram e os que restaram tiveram suas águas contaminadas pela construção de estradas e poluentes industriais. A redução significativa das áreas tradicionalmente ocupadas, que levou à extinção de antigas aldeias indígenas, forçou também um novo reordenamento geográfico e provocou crises de sociabilidade e dissolução de laços de reciprocidade. A derrubada das matas para carvão e monocultivos representou a desestruturação da economia dos povos Tupinikim, uma vez que inviabilizou uma de suas principais fontes de subsistência. Práticas tradicionais como a caça, a retirada de matéria prima para a fabricação de utensílios, a coleta de frutos e plantas medicinais, ficaram prejudicadas (SCHUBERT; VILLAS; OVERBEEK. Histórico da reconquista da terra indígena no Espírito Santo, 2007). (FOERSTE; SCHUBERT; 2014, p. 47).

A questão da preservação das florestas também foi tema do material educativo ulterior. O vídeo *Onde está a água*⁶², produzido pelo Movimento pelas Florestas (WRM) questiona um vídeo lançado pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO, sigla em inglês) em comemoração ao dia Internacional das Florestas, que apresenta um discurso de que “as florestas são vitais para nosso abastecimento de água” e que “cada gota é importante”, quando, no entanto, recusa-se a alterar sua definição de florestas, que reduz o conceito de floresta a qualquer área coberta por árvores, sem considerar outros aspectos essenciais como as diversidades biológica e cultural⁶³, o que beneficia empresas responsáveis por grandes plantações de monoculturas de árvores.

Na sequência, apresenta-se, como material educativo, o filme-denúncia *Cruzando o deserto verde*⁶⁴, documentário produzido em 2007, com direção de Ricardo Sá, com duração de 52 minutos, que expõe os impactos gerados com a monocultura de eucaliptos e com a implantação de grandes projetos de desenvolvimento no Norte do Espírito Santo e no Sul da Bahia. O documentário denuncia as condições subumanas a que muitos povos indígenas e tradicionais são expostos e as mudanças de vida a que eles foram submetidos com a chegada da Aracruz Celulose S.A.

A empresa, que após algumas fusões, passou a denominar-se Suzano Papel e Celulose, lidera o *ranking* mundial na produção de celulose branqueada. No entanto, para estabelecer seu projeto de desenvolvimento, criou barragens que ocasionaram o secamento de rios e córregos; investiu maciçamente em plantação de eucaliptos, verdadeiros “desertos verdes”⁶⁵ que, entre outros problemas, acabam com a

⁶² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AmKq6qRHaS4>. Acesso em: 29 jan. 2021.

⁶³ Cf. Engano e destruição por trás da definição de florestas da FAO. Artigo publicado no *site* do WRM, 22 de março de 2018. Disponível em: <https://wrm.org.uy/pt/livros-e-relatorios/engano-e-destruicao-por-tras-da-definicao-de-florestas-da-fao/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

⁶⁴ Documentário “Cruzando o deserto verde”, com direção de Ricardo Sá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OG3Q3WaSGkc>. Acesso em: 30 jan. 2021.

⁶⁵ As florestas de eucalipto são chamadas pelos ambientalistas de “Desertos verdes”, pois essas árvores, que não são nativas do nosso país, reduzem drasticamente a biodiversidade. Com intuito de maximizar a produção para fins comerciais (indústria de móveis; fabricação de papais etc.), os eucaliptos são plantados em monocultura e desestabilizam o meio ambiente. Segundo Geraldo Wilson Fernandes, professor de ecologia da UFMG, “[...] essas florestas de plantas exóticas não são utilizadas pela nossa fauna da mesma maneira que as florestas nativas. Nelas, a diversidade é muito baixa, em nada se comparando com a biodiversidade presente no Cerrado ou na Mata Atlântica”. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/oraculo/por-que-eucalipto-e-chamado-de-deserto-verde/>. Acesso em: 02 out. 2021.

diversidade biológica e submetem as comunidades do entorno a condições subumanas.

Conforme denúncia do documentário, “[...] antes da construção da barragem, os pescadores gastavam 5 horas para pescar 100 quilos de peixe. Hoje gastam 10 horas para pescar 30 quilos” (informação verbal)⁶⁶. Esse foi um dos impactos causados na comunidade para que esse “projeto de desenvolvimento” fosse colocado em prática, mas ainda existem muitos outros tais como a superexploração da mão de obra dos carvoeiros que, segundo o documentário, trabalham em condições degradantes e recebem em torno de R\$ 5,00 (cinco reais) por dia.

Entre tantas outras falas e depoimentos que merecem destaque, apresentamos as declarações de Dom Aldo Gerna, Bispo Diocesano de São Mateus, município do Norte do Espírito Santo e do Sr. Josuel, proprietário rural, escolhidas por estarem em consonância com o discurso de Fernet-Bettencourt (2001) sobre a globalização.

Como pode a humanidade pretender caminhar desse jeito? Eliminar as pessoas para poder dar mais alento à capacidade técnica de produção. Que globalização é esta? Globalização da miséria, da tristeza e do fim do mundo, não globalização da vida como nós queremos, como nós desejamos (DOM ALDO GERNA, informação verbal).⁶⁷

Apresentamos esse discurso com o intuito de demonstrar quão necessária é a problematização dessas questões. Fernet-Bettencourt (2001) também promove uma crítica a terminologia da globalização. O autor afirma que não tem a intenção de problematizar a conceituação do termo, com distinções a outros termos semelhantes, como internacionalização ou multinacionalização, mas se concentra no termo para fazer uma análise crítica de seu uso “público”. Sua tese é que o termo, hoje, responde a exigências de uma ofensiva ideológica do sistema capitalista, com o intuito de ocultar a hegemonia imperial dos países capitalistas do Norte ou de grandes empresas e centros financeiros dessa região que, com uma palavra, querem sugerir “integração”, crescimento comum a escala mundial.

Fazendo uma relação com os estudos dos autores do Círculo de Bakhtin, o termo globalização pode exemplificar-se como um termo ideológico⁶⁸, carregado de valores. Segundo Faraco:

⁶⁶ Cf. nota 64.

⁶⁷ Cf. nota 64

⁶⁸ Conforme Faraco (2009, p. 47), para o Círculo de Bakhtin, os termos “ideologia”, “ideologias” e “ideológico” não apresentam nenhum sentido restrito e negativo, sendo inadequado uma leitura nestes

Algumas vezes, o adjetivo *ideológico* aparece como equivalente a *axiológico*. Aqui é importante lembrar que, para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico* – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (FARACO, 2009, p. 47, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos indagar: que globalização é essa? Nosso projeto de educação está corroborando para que o posicionamento social valorativo das grandes empresas se perpetue? Ou estamos empenhados a desvelar essas situações e promover ações transformadoras?

O proprietário rural, Sr. Josuel, ao ser perguntado se acreditava que os “poderosos” que causaram todos os problemas ambientais na região seriam punidos, “se vão ter a resposta algum dia”, a resposta veio em forma de outra pergunta: “[...] perante a Deus ou perante os homens?”, e ao ser informado que seria perante a Deus, responde: “[...] Ah, vai ter, vai ter sim, senhor” (informação verbal)⁶⁹. Pelo discurso percebe-se o descrédito que o proprietário rural concede à justiça dos homens; percebe-se o discurso que refrata outras vozes: vozes que denunciam que a justiça brasileira não trata da mesma maneira ricos e pobres.

O último material educativo da unidade III é um texto de leitura complementar, o livro *H2O para Celulose X Água para todas as línguas: o conflito ambiental no entorno da Aracruz Celulose S/A - Espírito Santo*⁷⁰, idealizado pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase). O material complementa e enriquece o debate acerca da questão hídrica e dos problemas gerados com as grandes plantações de monocultura. Ana Filipino, integrante do WRM, destaca a relevância do livro e afirma que apesar de alguns pesquisadores ligados às grandes empresas afirmarem que não há evidências de impacto negativo gerado pelas grandes plantações de eucalipto, percebe-se facilmente o quanto elas são prejudiciais, pela grande quantidade de água necessária tanto para a produção nas fábricas quanto para a plantação de eucaliptos. O estudo expõe o conflito gerado pelo

textos com o sentido de “mascaramento do real”, frequentemente adotado por algumas vertentes marxistas.

⁶⁹ Cf. nota 64.

⁷⁰ Disponível em: <https://educacaodocampo.files.wordpress.com/2016/04/h2o-para-celulose-x-c3a1gua-para-todas-as-lc3adnguas.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2021.

uso indiscriminado da água pela Aracruz Celulose; denuncia as relações injustas entre as sociedades do Norte e do Sul do planeta, uma vez que:

[...] do Norte parte a tecnologia, o maquinário e o crédito para exportação, e nele ficam os melhores empregos, o maior valor agregado, o menor risco ambiental. Também para o Norte se destina 98% da produção da empresa, para abastecer a demanda crescente por lenços de papel, absorventes e papéis sanitários. Já do Sul, parte a celulose, um semi-elaborado e ficam, tal como no Espírito Santo, os plantios industriais de eucalipto, alguns raros e precários empregos, poucos tributos e ainda dezenas de conflitos ambientais. (FASE, 2006, p. 12).

A obra apresenta o processo histórico de constituição da fábrica e a violação dos direitos da sociedade civil praticada por ela. Reúne elementos e informações com o objetivo de sustentar uma campanha para que as sociedades do Norte reavaliem os impactos sociais e ambientais gerados a partir de seus investimentos na Aracruz Celulose e visa contribuir com a luta das comunidades indígenas e tradicionais pelo direito fundamental à água. Uma luta não é apenas dessas comunidades, é uma luta de todos. Afinal, precisamos nos “libertar em comunhão” (FREIRE, 1987).

Para encerrar, retomando a análise do documentário *Cruzando o deserto verde*, destacamos uma outra fala do sr. Josuel: “[...] Tô sabendo. Se for para falar a gente fala” (informação verbal)⁷¹. Através do documentário, a ele e a vários outros foi dada a oportunidade de que suas vozes fossem amplamente ouvidas. Contudo, “[...] para que um diálogo intercultural aconteça não basta pressupor a escuta, é preciso saber o que se faz com essa escuta” (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 47). Até que ponto, mesmo que inconscientemente, não estamos favorecendo um projeto de sociedade que, visando ao capital, às grandes riquezas, ignora os saberes, a cultura, os modos de vidas de comunidades tradicionais? Até que ponto não estamos favorecendo a uma educação que reforça estereótipos? Ou que até trabalha a interculturalidade, mas de forma superficial, acrítica e folclorizada? Nesse sentido, a partir de cada um desses materiais e, sobretudo, do diálogo construído a partir deles, destacamos a importância da discussão acerca da temática hídrica, tão cara aos sujeitos envolvidos no curso, e de se pensar estratégias para o desenvolvimento sustentável do meio, um dos pilares da Pedagogia da Alternância. Trata-se não apenas de escutar, mas de, a partir dessa escuta, fomentar ações transformadoras.

⁷¹ Cf. nota 64.

4.3 MATERIAIS EDUCATIVOS E ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO III

O terceiro e último módulo do curso “Práticas pedagógicas em Educação do Campo” objetivou discutir os princípios e práticas em Educação do Campo. Os cursistas tiveram a oportunidade de, a partir das atividades desenvolvidas nos módulos anteriores, dedicar esse momento à sistematização e divulgação do trabalho desenvolvido ao longo do curso, com a produção de seminários regionais, nos quais os trabalhos foram socializados.

Para fundamentar a análise e sistematização foram disponibilizados como material complementar, dois textos-base a serem discutidos em grupo: o primeiro “Arquivos da memória do trabalho e a educação integrada”, de Maria Ciavatta, destaca o fato das memórias do trabalho e da educação serem pouco exploradas e a importância de uma postura que evidencie que

Como elemento aglutinador, gerador de coesão social, a escola deve assumir-se como um lugar de memória, de resgate das identidades, da compreensão do presente incorporando as dificuldades, as lutas e as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documentos, seus símbolos carregados de história e de significados (CIAVATTA, 2020, p. 10).

O segundo texto, “Construção do projeto político pedagógico da escola: um desafio do coletivo da comunidade escolar”, de Erineu Foerste e Gerda Schütz-Foerste, discute acerca do desafio na construção do PPP da escola, um texto-documento que deve refletir a realidade escolar, nortear ações coletivas em prol da comunidade, evidenciar o compromisso em formar sujeitos participantes e cidadãos, entre outros aspectos.

Durante o módulo III, foram propostas três atividades interrelacionadas:

- fórum temático: “A construção coletiva do PPP”, com problematizações a respeito da elaboração, participação e sistematização;
- debates em fóruns sobre os vídeos disponibilizados no AVA: nesse módulo foram sugeridas cinco produções (documentário “A terra ensina”; documentário “Saborosas memórias quilombolas”; *web* sobre “Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais”; documentário “Pedagogia da Alternância”; e a animação “Aprender a aprender”);
- sistematização dos trabalhos desenvolvidos ao longo do curso, com complementação das reflexões e ações no memorial, que teve que ser impresso e arquivado na escola em que os professores cursistas atuam. Com base no texto de

Ciavatta, eles também foram desafiados a organizar um “cantinho da memória” na escola, em colaboração com os estudantes. Ao fim do curso, foi necessário responder a um questionário *online*, idealizado para identificar o perfil dos cursistas e avaliar do curso.

A fala de Paulo Freire revela-se nos discursos do material educativo. Ao apresentar a animação “Aprender a aprender”, é possível perceber a concordância dos professores-cursistas com o discurso promovido por Freire (2002) contra a “educação bancária”:

Neste vídeo podemos destacar duas possíveis condições: a da menina, que ao observar o “monstro” fazendo o vaso de barro aceita que não sabe fazer, e também do monstro que a ensina a partir do método da experimentação, da observação. Podemos ressaltar que esse aprendizado não é a partir de uma simples transferência, pois ao “iluminar”, ao transmitir essa mágica do conhecimento à menina se aprimorou e produziu uma obra mais bonita que a do monstro. Nessa perspectiva podemos dizer que a menina aprendeu com o monstro, mas ele também aprendeu com a menina. *Desta forma podemos depreender que: ensinar não é uma transferência e sim um aprendizado mútuo* (CADERNO III, 2014, p. 21, grifos nossos).

Ao instruir sobre a atividade do “cantinho da memória” (CADERNO III, 2014, p. 22), a proposta era que os docentes organizassem o espaço “[...] juntamente com seus alunos”, com materiais produzidos “com” a turma e que agreguem “novos e diferentes” instrumentos para completar o espaço gradativamente. Dessa forma, destacamos, mais uma vez, Freire, que nos diz que

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã* . Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2002, p. 14).

Por meio do fragmento, percebemos a importância de nos percebermos como seres históricos e do ato de ensinar e aprender, aspectos que podem ser observados nas propostas dos materiais educativos. Diante disso, podemos fazer uma analogia com o que Volóchinov (2018) e Bakhtin (2011) defendem, sobre tomarmos nossas palavras do outro, a partir da interação.

O pensamento bakhtiniano defende que nossos enunciados se formam e se desenvolvem em interação contínua e constante com os enunciados individuais dos outros e que, ao observar qualquer enunciado, “[...] quando estudado com maior profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 2011, p. 299). A respeito dessa questão, Faraco afirma que

Nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras que perderam as aspas) (FARACO, 2009, p. 85).

O enunciado construído no material educativo não faz uma citação direta a Paulo Freire, no entanto, faz uma referência direta ao discurso do autor que afirma que ensinar não está relacionado ao ato de transferir conhecimento, mas de criar possibilidades para que os educandos construam esse conhecimento com a mediação dos professores (FREIRE, 2002).

As propostas do módulo para discussão e problematização do PPP, os debates sobre os vídeos e a orientação para sistematização dos trabalhos revelam uma práxis educativa preocupada com a leitura do contexto (FREIRE, 2003). Freire defende que a prática educativa não deve ater-se somente na leitura da palavra, à leitura do texto, mas também na leitura do contexto e na leitura do mundo. Para o autor, somos seres inconclusos e, tendo consciência de nossa inconclusão, não podemos “ser” sem nos movermos na esperança, a qual é uma exigência ontológica dos seres humanos.

Contudo, ter esperança na libertação não é o suficiente, é preciso lutar por ela. A libertação é uma possibilidade e, “[...] nesse contexto, se percebe se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal.” (FREIRE, 2003, p. 30). Curiosamente, a esperança na libertação parece ter sido simbolizada na imagem de abertura do terceiro módulo:

Figura 20 - Imagem de apresentação - módulo III.



Fonte: CADERNO III, 2004, p. 1.

A imagem alia o girassol – que colhe a luz – à borboleta, que representa a transformação, a liberdade. O discurso presente no material educativo desse terceiro módulo (a começar pela imagem da figura 20), por meio dos debates e das reflexões político-pedagógicas, é um estímulo ao esperar (FREIRE, 1992). Esperar para que a Educação não se coloque a serviço da dominação, estimulando o pensamento ingênuo sobre o mundo.

Espera-se que a educação se coloque a serviço da libertação, provocando o pensamento crítico e dialético (FREIRE, 2003). O estímulo às discussões políticas, à valorização dos saberes populares, à intervenção no meio que observamos no curso, são estratégias que contribuem para que os educadores não assumam uma postura fatalista, mas que assumam e orientem os educandos a assumirem uma postura crítica e reflexiva. Ainda de acordo com Freire (2003, p. 29), “[...] aceitar a inexorabilidade do que ocorre é excelente contribuição às forças dominantes na sua luta desigual contra os ‘condenados da terra’”.

Dessa forma, objetivando analisar se os estímulos observados e destacados acima também puderam ser percebidos na produção dos cursistas, passaremos a análise dos projetos interdisciplinares no próximo item.

5 AS PRODUÇÕES DOS PROFESSORES-CURSISTAS: PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Como dissemos nos capítulos anteriores, optamos por analisar os projetos encaminhados pelos professores, os quais tiveram que se organizar por área disciplinar e pensar uma proposta que considerasse a interculturalidade e a interdisciplinaridade, com ênfase nas condições atuais das águas no entorno e o contexto cultural da comunidade.

Considerando que o tema “território das águas” perpassou todo o curso, e que a primeira oferta da formação se desenvolveu em um período marcado pelo rompimento da barragem de Mariana, ocasionando um grande impacto nas comunidades, optamos por analisar os trabalhos de três municípios, Baixo Guandu, Colatina e Linhares, localizados às margens do Rio Doce, o mais importante rio que corta o Espírito Santo. Dessa forma, evidenciamos que o tema proposto a partir das águas também é mediado pela educação.

Os grupos de trabalho por área do conhecimento se subdividiram em: Artes; Ciências da natureza; Educação Física; Geografia; História; Língua Materna⁷² e Matemática. Contabilizando todas as quatro regionais, foram enviados 929 projetos. Para os municípios escolhidos foram postados 79 projetos:

Quadro 9 - Quantitativo de projetos por região.

REGIÃO CENTRAL		
Município	Quantidade de participantes	Projetos enviados
Baixo Guandu	30	28
Colatina	22	20
Linhares	34	31
TOTAL	86	79

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

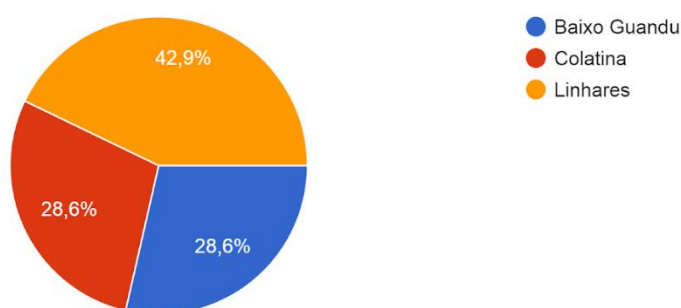
Todavia, levando-se em consideração que aos participantes foi dada a instrução para que eles se organizassem em grupos de trabalho, muitos trabalhos foram postados de forma repetida. Além disso, alguns não estavam em conformidade com o gênero textual solicitado (postagem do memorial em vez do projeto).

⁷² A nomenclatura “Língua Materna” não foi conceituada nos materiais educativos, no entanto, considerando que o curso priorizou uma abordagem intercultural, com uma valorização dos saberes, entendemos que se trata de um termo que considere a pluralidade das culturas, de acordo com o contexto de aplicação do curso.

Não consideramos os trabalhos cujos nomes dos integrantes estavam expressos explicitamente de forma repetida. Alguns deles eram repetidos, mas não apresentavam nome do grupo no corpo do trabalho, sendo assim, optamos por catalogá-los também. Ao todo, foram catalogados 35 projetos, sendo 15 de Linhares, 10 de Baixo Guandu e 10 de Colatina.

Gráfico 5 - Percentual de projetos por região.

Regional em que realizou o curso
35 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os cursistas de Baixo Guandu foram subdivididos em duas turmas: Baixo Guandu I e II, com 15 participantes cada, sendo que obtivemos, ao todo, 28 projetos.

A seguinte informação está presente no Caderno II, direcionada a todos os cursistas:

A equipe multidisciplinar do Curso Escola da Terra “Capixaba”, composta por Professores-pesquisadores/especialistas, foi solicitada a elaborar uma proposta de trabalho, desde seu campo de conhecimento, para auxiliá-los, **sugerindo aos professores cursistas situações para formulação de um plano de ensino a partir do tema geral**. Nossa intenção foi fazer provocações aos docentes para que ao **ressignificarem** suas práticas pedagógicas elaborem conhecimentos cada vez mais imbricados às problemáticas da realidade local (escola e comunidade). A ênfase, portanto, deve estar na pesquisa (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 4, grifo nosso).

Conforme excerto acima, os professores-pesquisadores disponibilizaram um modelo de projeto para que os cursistas o ressignificassem. No entanto, observamos que praticamente todos os trabalhos de Baixo Guandu efetuaram cópias de trechos inteiros do manual de orientação aos cursistas (tópicos como justificativa, problemática e avaliação) sem que houvesse a devida indicação. A diferenciação

entre os trabalhos ocorreu, basicamente, nas atividades sugeridas, com poucas contribuições autorais. Pelo material educativo, não foi possível saber se houve alguma limitação quanto à quantidade de integrantes por grupo. A orientação expressa foi que elaborassem o projeto em grupos de trabalho (sete grupos, conforme o material).

O material educativo reforçou, em repetidas ocasiões, a importância de que os cursistas desenvolvessem os trabalhos em colaboração, fato que pode ser observado em uma das instruções da atividade: *Colaborem uns com os outros na elaboração e implementação do projeto com/nas suas turmas*. Porém, acreditamos que, ao copiarem as informações do manual de orientação, os cursistas deveriam ter feito a devida referência, afinal, conforme Freire (2002, p. 16), “[...] ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. O professor deve dar o exemplo com suas atitudes. É contraditório assumir a frase *faça o que mando e não o que eu faço*. Todavia, não buscamos aqui identificar as razões para a falta de autoria, no entanto, uma das hipóteses é de que a reprodução esteja relacionada ao reflexo de práticas educativas bancárias, frequentemente adotadas em nossa história da educação, e que ecoam pela vida dos educandos.

Os cursistas de Colatina foram subdivididos em duas turmas: Colatina I e II, com 8 e 14 participantes, respectivamente, sendo que obtivemos, ao todo, 20 projetos. Não foram observadas cópias do material de orientação ao cursista, no entanto, observamos muitas repetições de trabalhos, sem que houvesse menção ao nome dos integrantes do grupo.

Os cursistas de Linhares também foram subdivididos em duas turmas: Linhares I e II, com 16 e 18 participantes, respectivamente, sendo que obtivemos, ao todo, 31 projetos. Também não foram observadas cópias do material de orientação ao cursista, no entanto, observamos, igualmente, muitas repetições de trabalhos, sem que houvesse menção ao nome dos integrantes do grupo.

Nosso critério para a escolha dos três municípios foi o fato de eles serem atravessados pelo Rio Doce (que sofreu forte impacto ambiental com a tragédia/crime de Mariana, contemporânea ao curso) e o tema relativo à questão hídrica que perpassou toda a formação.

Dessa forma, percebemos que a menção à tragédia foi feita com maior frequência nos projetos de Baixo Guandu/ES, justamente o primeiro município do Espírito Santo a ser impactado, por fazer divisa com Minas Gerais. O município teve

que suspender a captação de água do Rio Doce por mais de três anos, retornando à captação apenas em 2018, ainda com dificuldades e desconfiança por parte da população⁷³.

Embora os participantes de Baixo Guandu tenham enviado projetos diversos, muitos com cópias do material conforme indicamos acima., ao que parece, os projetos foram feitos a partir de um único grande grupo/projeto. Isso porque uma dupla de participantes encaminhou um projeto no qual consta o nome de todos os 30 integrantes de Baixo Guandu, com a indicação de suas respectivas escolas (projeto 5.1)⁷⁴. A partir dele, os cursistas fizeram algumas adequações conforme as áreas e encaminharam no AVA apenas com o nome dos cursistas.

Nesse projeto, os cursistas replicaram a orientação do material educativo, conforme pode ser observado nas figuras 21 e 22 a seguir.

Figura 21 Trecho do projeto 5.1.

Num segundo momento, sugerimos que pesquise com seus alunos sobre o desastre socioambiental da barragem de Mariana/MG. Procurem mais informações sobre como está a vida das comunidades do entorno que dependiam da vida que havia na água. Registre as impressões dos alunos. Sugerimos a utilização da música "Peixe vivo" para refletirem sobre o assunto.

Pesquise com eles: e na sua região, já aconteceu algum evento parecido? Levante informações junto à comunidade (Prefeitura, Secretarias, Associações de moradores, comunidade em geral) se já ocorreu no passado algum evento que tenha impactado a vida nos corpos hídricos na sua região. Se sim, o que foi feito para reverter semelhante impacto?

Fonte: AVA Moodle, Curso Escola da Terra – 1ª oferta, 2015.

⁷³ Cf. reportagem disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7114965/>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁷⁴ Com o intuito de não identificarmos nominalmente os autores, os projetos receberam uma numeração conforme ordem de envio e turma de referência. Ex.: o primeiro projeto encaminhado referente à turma 2 (Baixo Guandu II) recebeu a numeração 1.2; o quinto projeto referente à turma 5 (Linhares I) recebeu a numeração 5.5. Dessa forma, para identificação interna, numeramos as turmas de 1 a 6, sendo respectivamente: Baixo Guandu I, Baixo Guandu II, Colatina I, Colatina II, Linhares I e Linhares II.

Figura 22 - Trecho do caderno de orientações ETC.

ribeirinhas? Como se estruturam essas comunidades?).

2. Num segundo momento, sugerimos que pesquise com seus alunos sobre o desastre socio-ambiental da barragem de Mariana/MG. Procurem mais informações sobre como está a vida das comunidades do entorno que dependiam da vida que havia na água. Registre as impressões dos alunos. Sugerimos a utilização da música “Peixe vivo” para refletirem sobre o assunto.

3. Pesquise com eles: e na sua região, já aconteceu algum evento parecido? Levante informações junto à comunidade (Prefeitura, Secretarias, Associações de moradores, comunidade em geral) se já ocorreu no passado algum evento que tenha impactado a vida nos corpos hídricos na sua região. Se sim, o que foi feito para reverter semelhante impacto?

78

Curso de Extensão Escola da Terra Capixaba

Fonte: Caderno de orientações gerais para os grupos de trabalho – Módulo II, 2016.

Como pode ser observado nas figuras 21 e 22, a redação está idêntica, mas não há citações diretas no trabalho.

Todos os professores-cursistas de Baixo Guandu tiveram o nome e as escolas em que trabalham mencionados no desenvolvimento do projeto 5.1. Contudo, apenas duas professoras são mencionadas no campo de informação referente ao nome dos integrantes do grupo. Apesar de terem os nomes citados no projeto acima, a maior parte dos professores não fez menção à tragédia de Mariana-MG, e identificamos somente outros dois trabalhos que comentam sobre o desastre. Dessa forma, em um total de 30 professores de Baixo Guandu, apenas 06 deles (três grupos) mencionaram a tragédia nos projetos.

Considerando que o projeto 5.1 cita o nome de todos os participantes do município (e que os demais projetos apresentam redações semelhantes, abordando a importância do uso consciente da água), acreditamos que a problematização sobre a tragédia pode ter sido trabalhada nas comunidades escolares.

Os outros dois grupos que trouxeram essa abordagem não postaram o projeto interdisciplinar conforme solicitado, mas sim um memorial. As informações a seguir foram coletadas no trabalho de duas participantes do município de Baixo Guandu:

Nosso projeto buscou mostrar sobre a história das águas em nossa comunidade, mas não deixamos de citar o maior desastre ambiental sofrido pelo Rio Doce em 2015, que foi o rompimento da barragem em Mariana-MG. Além do impacto ambiental, houve também o impacto econômico na vida de muitos pescadores e moradores ribeirinhos (PROJETO 4.2).

Neste trabalho (memorial) não foram observadas cópias do material educativo. As participantes expõem a necessidade de abordar o desastre ambiental e apresentam alguns comentários e imagens.

Figura 23 - Imagens projeto 4.2

7- S.O.S. RIO DOCE

Não podemos passar despercebido, os acontecimentos referentes ao impacto ambiental ocorrido pelo rompimento da Barragem da SAMARCO em Mariana-MG.

Impacto esse que reflete até nos dias atuais se sabe até que geração irá sofrer com esse desastre ambiental.

O rompimento da barragem de Fundão, localizada no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do centro do município brasileiro de Mariana, Minas Gerais, ocorreu na tarde de 5 de novembro de 2015.



Rompimento da Barragem



Contaminação do Rio Doce



Os peixes morrem devido a contaminação.

Fonte: AVA Moodle, Curso Escola da Terra – 1ª oferta, 2015.

O outro trabalho (memorial), do município de Linhares, traz o seguinte relato:

Nos dias atuais estou em uma escola próxima ao Rio Doce, onde vemos a tristeza de não poder usá-lo por causa dos rejeitos de minério de ferro que vieram do desastre ambiental da barragem da Samarco de Mariana-Mg. Hoje

às aulas de visita à beira do rio serve para ver os desastrosos impactos ambientais no rio que chegam até a nossa costa beira-mar em Regência e Povoação. Continuo repassando o conhecimento que aprendi na escola multisseriada, mas gostaria de mostrar às águas limpas de anos atrás (PARTICIPANTE 11.5).

Em sua narrativa, percebe-se o impacto da tragédia em sua vida e na sua comunidade. Todavia, entre os projetos dos cursistas de Linhares, a tragédia de Mariana foi mencionada apenas por cinco participantes; enquanto nos projetos de Colatina, não houve nenhuma menção.

No início da pesquisa, imaginamos que encontraríamos mais incidências acerca da tragédia, trazidas como exemplos concretos dos transtornos causados com o descaso com o meio ambiente, porém, o assunto foi pouco explorado nos projetos. Entretanto, isso não significa que tenha sido pouco explorado nas escolas (considerando que foram programadas várias visitas de campo), tendo em vista que os cursistas participavam de vários debates nos encontros presenciais que ocorriam no tempo universidade. Segundo Foerste, na roda de conversa 1,

[...] Quando a gente lançou o Escola da Terra, em 2015, a primeira edição, nós estávamos lá no Ifes de Caramuru, em Santa Maria de Jetibá, e aí chegou a notícia de Mariana. Era dia 5 dezembro [sic] de 2015. E nós reunidos com os professores (daquela regional) e os formadores de base. Nós pautamos para valer a questão da água, porque ela vinha se colocando pra nós de uma maneira insistente e recorrente ao longo do tempo; porque a questão da seca no Norte ela afeta de maneira muito acentuada os sujeitos, os coletivos que lá vivem. E aí chega essa questão da tragédia de Mariana, atingindo o Rio Doce, né?! E chegando lá nas comunidades ribeirinhas de Regência e das comunidades indígenas de lá, e aí a gente começa a pensar a questão da água que chega à Vitória. Quem cuida dessa água? Como ela é cultivada? O eixo água passa a constituir um aspecto fundamental pra gente articular a questão dos materiais e pensar o projeto políticos pedagógico da Educação do Campo, junto com os professores (informação verbal)⁷⁵.

Segundo essa mesma linha da importância do debate da questão hídrica, em relação à seca no Norte do estado e do desastre de Mariana, Schütz Foerste, na roda de conversa 3, afirma que

Quando nós iniciamos o curso, alguma coisa muito forte aconteceu naquele processo de formação, porque deu uma seca muito forte em todo o Espírito Santo [...]. Os relatos que vieram foram impressionantes [...]. Logo em seguida veio o desastre de Mariana, a tragédia crime, que matou o principal rio. Nós estávamos muito sensibilizados com toda essa situação. E agora temos cinco anos e a situação ainda não se resolveu. O projeto não é outro que o da exploração e do agronegócio [...] (informação verbal)⁷⁶.

⁷⁵ Cf. nota 36.

⁷⁶ Cf. nota 42.

Edineia Koeler, na mesma roda de conversa, também menciona a questão hídrica e problematiza as relações de poder:

Em 2012, a gente tinha passado por uma crise hídrica às avessas, tinha chovido muito. Eu lembro que Santa Maria, Santa Leopoldina... estava tudo debaixo d'água. E dois anos depois, 2014, quando esse material [do curso] foi elaborado, a gente estava vivendo o inverso. Tanto é que aqui no município de Santa Maria de Jetibá que depende da água [...] pelo fato de se produzir alimentos, de ser muito dependente da agricultura, a prefeitura chegou a proibir a irrigação nas comunidades rurais, e então as bombas foram lacradas. Além da crise hídrica, gerou em 2014 uma crise social, porque as pessoas questionavam: por que as bombas no campo estão lacradas e as bombas do lava-jato, que favorecem o homem da cidade – porque o homem da cidade em tese que leva o carro para lavar – estão funcionando? Então foram discussões muito acaloradas nessa época, e eu acho que esse módulo não poderia ter tido outro tema. Tinha que ser o hídrico mesmo (informação verbal)⁷⁷.

Percebe-se, nos discursos dos participantes, como o tema das águas estava relacionado às condições, ao contexto objetivo em que ocorreu o curso. Conforme Freire, sobre a leitura crítica da realidade, “[...] dando-se num processo de alfabetização ou não, e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica” (FREIRE, 1989, p. 14). Dessa forma, busca-se uma educação que não esteja alijada das vivências do educando, que aborde a realidade objetiva dos sujeitos e favoreça a promoção da criticidade.

Dessa forma, acreditamos que o tema território das águas colaborou com a promoção da criticidade, visto que era um tema latente naquele contexto e significativo para a abordagem interdisciplinar e, ao problematizar e propor atividades diversificadas, mesmo os projetos que focaram em apenas uma disciplina, abriram possibilidades para o diálogo entre áreas. Observou-se que a maioria dos trabalhos desenvolveu atividades interdisciplinares, e mesmo quando isso não aparecia nas atividades propostas de forma explícita, foi possível perceber nas indicações dos objetivos ou da metodologia, como pode ser observado no projeto excerto abaixo:

Essas atividades aqui propostas têm por objetivos não apenas contribuir para a compreensão da problemática da água, mas também ampliar e levar a construção de noções relativas à estatística, problemas de contagem, operações, porcentagem e medida de capacidade. **De fato, esses conteúdos caracterizam-se por sua forte relevância social devido a seu caráter prático e utilitário e pela possibilidade de variadas conexões com outras áreas do conhecimento.** Assim, desempenham papel

⁷⁷ Cf. nota 42.

importante no currículo, pois mostram claramente ao aluno a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano (PROJETO 5.5, grifo nosso).

O projeto elenca somente atividades relativas à disciplina de matemática. Apenas no objetivo geral (trecho destacado) faz menção à interdisciplinaridade, mas sem explicitar as metodologias e atividades interdisciplinares.

Esse projeto em específico, chamou-nos a atenção por um discurso incoerente. Entre as atividades propostas, sugere utilizar como material educativo um “Jogo Pedagógico Medida de Capacidade Coletores de água”:

Jogo muito divertido para o trabalho com medidas de capacidade. Você pode realizá-lo no pátio da escola, quadra etc.

Materiais

- Copos descartáveis;
- 2 recipientes (bacias);
- 1 jarra numerada (ml, l) ou jarra de medição.

Preparação:

Organize as crianças em 2 grupos. Peça que cada grupo forme uma fila, como a que é feita na hora da merenda, por exemplo, onde um fica de costas para o outro. Entregue a cada criança um copo descartável, sendo que o copo da criança da frente deve estar cheio de água e a última criança tenha um recipiente ao pé de si para colocar água.

Como jogar:

Ao sinal do professor a criança da frente deverá com o copo sobre a cabeça derramar a água no copo que o colega de trás segura e assim sucessivamente até que chegue ao último componente do grupo que colocará a água coletada no recipiente.

Ao final de determinado tempo, a água coletada por cada grupo será colocada em um recipiente numerado e vencerá a equipe que conseguir coletar mais água.

Obs.: O professor e ajudante devem estar atentos para encherem os copos dos alunos sempre que o último da fila der o ok informando que a rodada do grupo terminou.

Possíveis explorações:

Registro do resultado do jogo em gráfico ou tabela; situações problemas com os dados coletados do jogo; exploração da unidade de medida utilizada para esse jogo; transformação das medidas (de litro para mililitro e vice-versa) (PROJETO 5.5).

O jogo contradiz o discurso de uso consciente da água, uma vez que, para a realização da brincadeira, sobretudo com a empolgação dos estudantes, a água pode ser desperdiçada. Isso mostra que devemos, a todo momento, manter uma postura crítica quanto à nossa prática. Conforme Freire (2002, p. 17), “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Para o autor, o “pensar certo” deve ser construído

pelo aprendiz em comunhão com o professor formador. A partir da nossa reflexão crítica de hoje ou de ontem, podemos e devemos aprimorar as práticas de amanhã, atentando sempre para não incorrerem em discursos incoerentes.

Problematizamos a solicitação para que os trabalhos fossem desenvolvidos por área disciplinar. Considerando o tema da interdisciplinaridade desenvolvido no curso, acreditamos que seria proveitoso que a organização do projeto fosse realizada por grupos de trabalhos interdisciplinares. Além disso, consideramos o desenvolvimento de trabalhos fora da perspectiva da interdisciplinaridade uma incoerência, tendo em vista que o perfil da maioria dos cursistas era de professores de classes multisseriadas, os quais trabalham com todas as áreas dos grupos de trabalho.

Como provável reflexo dessa escolha, verificamos que um grande percentual dos projetos (22,9%) não mencionou a área de atuação ou mencionou várias áreas, sem identificar o grupo de trabalho ao qual pertenciam. O que pode evidenciar uma dificuldade em determinar uma área específica:

Gráfico 6 - Área de atuação dos cursistas.

Área disciplinar
35 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quanto à temática, foi dada a instrução para que os cursistas lessem o material postado pelo professor de área e discutissem com o grupo uma maneira de construir, com os alunos, um projeto pedagógico que considerasse a interculturalidade e a interdisciplinaridade “[...] focando nas condições atuais das águas no entorno e contexto cultural em que vivem” (SCHUBERT; FOERSTE; FOERSTE, 2014, p. 10). Observamos que a grande maioria estabeleceu relações com a questão hídrica, de

grande relevância, considerando o contexto da época⁷⁸. Os docentes destacaram a necessidade de se pensar em estratégias para a preservação, o uso e reuso da água.

Diante da eminente ameaça da falta de água decorrente da influência das ações humanas, tanto governo quanto a sociedade devem em conjunto adotar estratégias no sentido de reverter esse processo através de um trabalho de conscientização sobre a preservação, o uso e reuso da água. O projeto pedagógico Água em foco será desenvolvido na escola e realizado de forma interdisciplinar buscando assim, a participação ativa dos alunos, a fim de que os mesmos se tornem agentes de sua aprendizagem, além de auxiliar na realização da função social da escola, à medida que o conhecimento seja transmitido para toda a comunidade escolar e entorno. (projeto 4.5)

Através das experiências já vividas pelos alunos no seu âmbito familiar, a principal função desse projeto é de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem diante da realidade em que o mundo vem enfrentando com a poluição e a escassez de água. [...] (PROJETO 7.5)

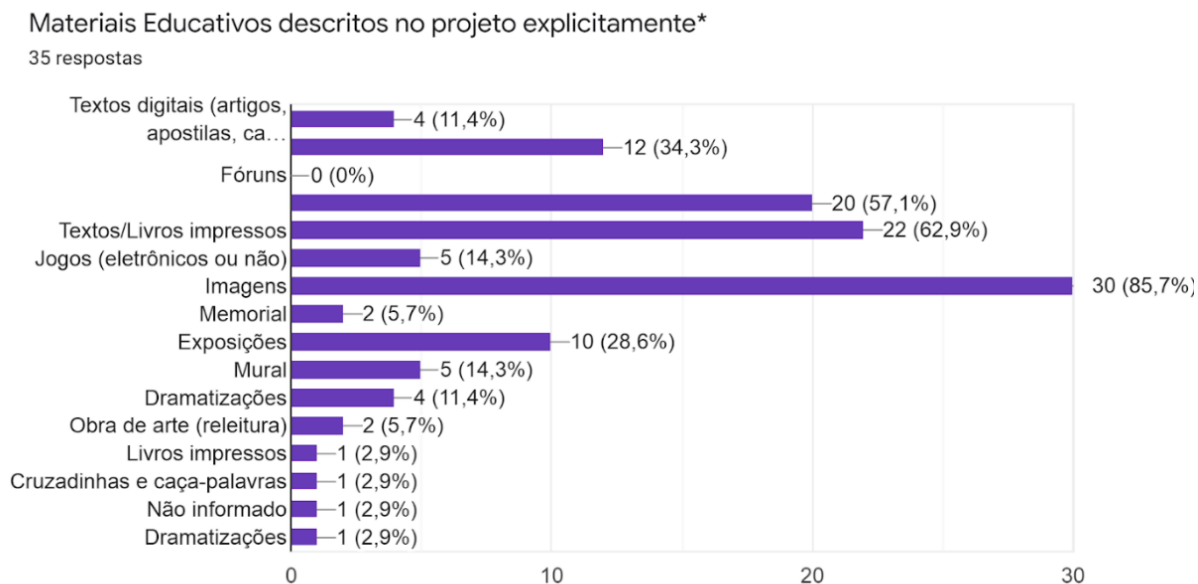
Essa preocupação pode ser observada nos discursos produzidos para os projetos e também nas práticas sugeridas, como no projeto cujo título foi *A importância da água para os seres vivos* e pelo qual os professores sugeriram, como material educativo, o livro infantil *Pingo D'água*⁷⁹, de Eliana Sant'Anna, que mostra a história do pinguinho de forma lúdica e faz a criança entender que todos nós somos importantes e todos nós fazemos a diferença, ressaltando a alegria do pinguinho durante um processo em que o possibilita se conhecer melhor.

Apenas dois projetos fugiram da temática solicitada, não a identificando explicitamente no trabalho. Assim, em Baixo Guandu um projeto abordou o conteúdo de simetria (menciona a simetria na natureza, mas não relaciona especificamente com o tema das águas); e em Linhares um projeto abordou aspectos relacionados ao resgate de brincadeiras antigas. No entanto, todos eles levaram em consideração o contexto cultural da comunidade. De forma geral, destacou-se a utilização dos seguintes materiais educativos e metodologias⁸⁰:

⁷⁸ Na roda de conversa 3, Ednéia Koeler argumenta sobre as instabilidades relativas ao tempo que ocorreram na época do curso, ora com período de secas, ora com períodos de chuvas intensas.

⁷⁹ SANT'ANNA, Eliana. *Pingo D'água*. Minas Gerais: Miguilim, 2010.

⁸⁰ Na imagem, para o espaço em branco abaixo de fóruns, leia-se: áudios (músicas, gravações, podcasts etc.).

Gráfico 7 - Manuais educativos descritos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Importante ressaltar que boa parte dos projetos indicaram a metodologia e o conteúdo⁸¹ que pretendiam abordar, no entanto, não expuseram detalhadamente quais materiais educativos seriam utilizados. Em contrapartida, 85,7% deles relataram que trabalhariam com imagens, e 62,9% com textos e/ou livros impressos.

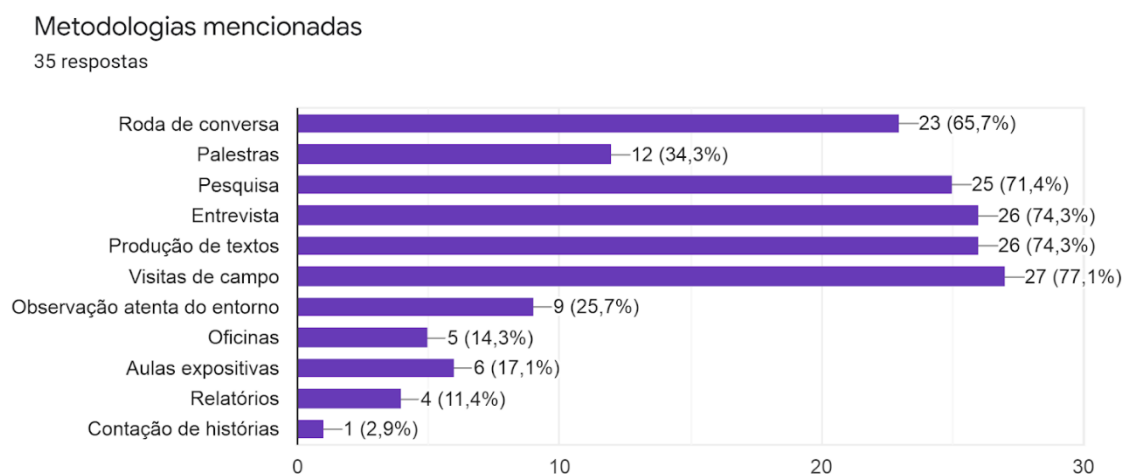
Como metodologia, 65,7% dos projetos mencionaram que trabalhariam com rodas de conversa, demonstrando a disposição escutar os educandos. Conforme Vago-Soares (2018), uma das professoras-pesquisadoras do curso, os professores têm papel fundamental na mediação das memórias dos sujeitos e de seus (com)textos:

⁸¹ Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos uma lacuna, e conseqüentemente um potencial a ser explorado, sobre os materiais educativos e a questão da racialidade - entendendo o termo raça não como uma questão biológica, natural, mas como uma construção sociocultural, política e histórica (GOMES, 2011). Essa lacuna foi percebida na revisão bibliográfica e também nos materiais educativos analisados, contudo, acreditamos que a decisão de explorar os projetos dos cursistas da região Central pode ser considerada um fator significativo para não observarmos a problematização de aspectos étnico-raciais de forma latente. É provável que esses conteúdos tenham sido trabalhados de maneira mais enfática nos projetos da região Norte, que engloba municípios como São Mateus e Conceição da Barra, tendo em vista a forte influência quilombola na região e o fato de o material se apresentar, como já destacamos, como um material que se completa com os sujeitos. Entretanto, destacamos que o objetivo desta pesquisa está relacionado principalmente aos materiais educativos e, apesar de termos percebido essa lacuna, não abordamos o tema étnico-racial especificamente. Entendemos que é um assunto que demandaria esforços para outras pesquisas, tendo em vista sua amplitude, importância e especificidade.

As práticas colaborativas e parceiras (em rodas de conversa) possibilitam sair do senso comum e promover o imbricamento entre os conhecimentos pré-estabelecidos com aqueles pertencentes aos sujeitos da escola, do bairro e da cidade, suscitando memórias afetivas (VAGO-SOARES, 2018, p. 83)

Estes imbricamentos entre os sujeitos são possibilitados não somente pelas rodas de conversa, mas também por práticas como entrevistas e visitas de campo, metodologias as quais foram amplamente mencionadas nos projetos.

Gráfico 8 - Metodologias mencionadas nos projetos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os professores optaram por trabalhar com entrevistas em 74,3% dos projetos; e em 71,4% dos trabalhos foram mencionados o trabalho de pesquisa. Já 77,1% mencionaram as visitas de campo. Evidencia-se, assim, como a mediação pedagógica e o material educativo propostos pelos professores-cursistas desencadearam processos investigativos nas comunidades.

Na roda de conversa 1, o coordenador regional, Prof. Dr. Rogério Caliari, chama a atenção para a importância da pesquisa. Segundo ele, o curso Escola da Terra foi pensado “[...] com o professor e para o professor” (informação verbal)⁸². Caliari sinaliza a importância dessa ação, uma vez que, até então, as pesquisas “romantizavam” a situação e não tinham o protagonista como centro do processo. Para ele, “[...] o Escola da Terra fez com o professor, que é pesquisador e que é também pesquisa, venha para dentro da Universidade” (informação verbal)⁸³,

⁸² Cf. nota 36.

⁸³ Cf. nota 36.

mostrando, dessa forma, que também tem se saber. Caliari afirma que, nesse curso, a pesquisa se apresenta como “princípio educativo” (informação verbal)⁸⁴.

A título de ilustração, repetimos aqui o fragmento de um artigo, elaborado por nós, publicado na mídia local, que trata da relação entre os rios e as cidades.

Segundo Ubiratan D’Ambrósio (1986), a todo instante estamos comparando, classificando, medindo e quantificando, daí a importância da matemática na evolução intelectual da humanidade, pois o que permite conhecer e explicar fatos e fenômenos, definir estratégias de ação e agir sobre a realidade são representações da mesma.

Partindo do pressuposto de que o ensino e aprendizagem da matemática podem ser potencializados ao se problematizar situações do cotidiano, ao investigar o quanto se consome de água em suas residências, oportunizou ao aluno a observar fatos e fenômenos da realidade e de construir suas representações. Para encaminhamento metodológico na execução deste projeto, optou-se pela utilização de um Modelo de calha para aproveitamento de água da chuva e do bebedouro, utilizando os cálculos matemáticos para os níveis do telhado e o volume de água pelo espaço de água de acordo com os milímetros de chuva. Neste sentido, este artigo visa apresentar o projeto de intervenção pedagógica, que além de abordar conteúdos específicos da matemática, interliga outras áreas do conhecimento quando se aborda desenvolvimento e sustentabilidade, para a sensibilização e conhecimentos de meios para uso racional da água (PROJETO 4.4).

Pelo discurso dos participantes do projeto 4.4, evidencia-se um movimento de pesquisa anterior, com publicação na mídia local, e como eles se apropriaram do espaço ofertado para mostrar essa contribuição, para compartilhar os saberes no ambiente da Universidade.

Freire (2002) defendeu que a postura de pesquisador faz parte da natureza docente e que é necessário que os professores se percebam e se assumam como pesquisadores.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 14).

Os docentes mostraram-se preocupados em ouvir os envolvidos, valorizaram a pesquisa e a coletividade, como pode ser observado no trecho abaixo:

No sentido primitivo, a palavra Educação tem sua origem nos verbos latinos *educare*, cujo significado é alimentar, amamentar, criar. Traz consigo ainda o significado de algo que é dado a alguém, *educere*, cuja ideia exprime conduzir para fora, fazer sair, tirar de (GARCIA, 1979). Educare, portanto, representa

⁸⁴ Cf. nota 36.

algo externo que se acrescenta ao indivíduo e lhe dá a condição de desenvolver-se. Esta é, sem dúvida, a melhor forma de aplicar o presente Plano de Ensino. A temática norteadora é um convite, tanto para a comunidade escolar, quanto para os moradores da vila onde serão realizados os trabalhos, para se engajar na construção de referências bibliográficas de modo a refletirem sobre a importância da água, percorrendo a história da Vila de Povoação, localizada no interior da cidade de Linhares/ES, desde a sua fundação até o tempo presente. Sendo assim se faz jus ao real significativo da palavra Educação, trazer o indivíduo para fora, *de modo que este se torne um pesquisador, a partir de suas experiências práticas* (PROJETO 1.5, grifo nosso).

Para que o desenvolvimento comunitário sustentável pudesse ocorrer, percebe-se que os grupos identificaram a importância de promover pesquisas e processos de investigação do entorno.

Este projeto terá como base metodológica o conhecimento adquirido por meio de pesquisa, palestras, visitas, oficinas, trabalho de campo, material coletado e confeccionado em sala de aula, entre outros (PROJETO 2.2).

Visita em uma das nascentes que ainda abastece algumas casas na comunidade. Roda de conversa sobre a importância de economizar água, desenhos e produção de frases indicando como pode economizar a água no dia a dia (PROJETO 6.3).

Descrever as condições atuais das águas próximas à escola, relacionando com o lugar de pertencimento e cuidado;

Propor práticas de uso agroecológico dessas águas, levando em consideração os saberes geográficos e as memórias afetivas de comunidades (PROJETO 8.5).

Observa-se também que houve uma preocupação do grupo em inserir os moradores nesses processos de pesquisa, relacionando este trabalho com suas experiências práticas. Dessa forma, envolve-se os participantes considerando a realidade, o contexto de vida e promove-se mecanismos de valorização dos saberes populares. A tentativa de envolver a família, de resgatar memórias familiares pode ser observada no trecho abaixo:

Escuta das narrativas sobre as brincadeiras que as crianças vivenciam na escola, em casa e nos espaços de lazer que constituem em sua comunidade. Nesse primeiro momento haverá uma roda de conversa sobre o resgate das memórias de membros das famílias das crianças sobre as práticas corporais vividas na comunidade e das quais participam ou participaram quando crianças e ao longo da vida.

Em outro momento será compartilhada a experimentação das brincadeiras (ou outras práticas corporais) mencionadas nos relatos e selecionadas juntamente com as crianças. As atividades propostas serão desenvolvidas no decorrer dos trabalhos apresentados.

Assim, nos momentos de trocas de experiências e brinquedos e brincadeiras, serão descritos por meio de fotos e relatório (PROJETO 1.2).

O grupo indica o interesse em se colocar em um movimento de escuta efetiva e de experimentar junto, compartilhando e reavivando memórias de forma coletiva. O projeto propõe relacionar de forma interdisciplinar as brincadeiras, a percepção corporal e a sustentabilidade, relacionando com o tema da água e propondo atividades que promovam a valorização e o cuidado com o meio ambiente.

Como algumas das atividades a serem desenvolvidas, o grupo traz as seguintes propostas: “produção de texto coletivo sobre a produção local e a relação com o território das águas”; trabalhar com a “história da escola da comunidade”; e “roda de conversa sobre o consumo excessivo de produtos que vão virar lixo e oficina com alguns desses materiais”. Isso demonstra que esses docentes se dispuseram a se colocar em um movimento de escuta efetiva e de experimentar junto, compartilhando e reavivando memórias de forma coletiva.

Ao proporem oficinas com produtos que poderiam virar lixo e reflexões sobre o consumo excessivo, o grupo sinaliza ações que visam à transformação do meio. Assim, como pode ser observado em propostas de outros grupos:

Foi realizado slides sobre a água e sua importância, abordando o rio doce e conscientizando os alunos. Realizou visita e entrevista no sanear sobre o novo tratamento de água do rio doce, essas duas atividades iniciais contribuíram com a palestras para conscientizar os alunos. Em outro momento realizou as medidas na escola e os cálculos para elaborar o modelo de reaproveitamento de água e pôr fim a execução do modelo de reaproveitamento de água (PROJETO 4.4).

Os professores/tutores, juntamente com a comunidade, levarão as questões salientadas ao longo da pesquisa sobre possíveis problemas na distribuição de água, à empresa e órgãos públicos municipais responsáveis pela manutenção do serviço, na tentativa de sanar tais questões (PROJETO 1.5).

Os integrantes do grupo 4.4 destacaram o desafio enfrentado em 2016 com a falta de água e propuseram criar um modelo para reaproveitamento da água do bebedouro e da água da chuva. Os integrantes do grupo 1.5 evidenciam a necessidade de trabalhar em conjunto para cobrar dos órgãos públicos soluções para o problema com a distribuição das águas. As propostas estão em consonância com um dos pilares-fins da Pedagogia da Alternância assumidos pelo curso, que é o desenvolvimento comunitário sustentável.

Para que o desenvolvimento sustentável seja possível, é importante despertar a criticidade nos sujeitos envolvidos. A preocupação na formação crítica dos

educandos, na transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica (Freire, 2002) também é percebida nos seguintes enunciados:

[...] através das experiências já vividas pelos alunos no seu âmbito familiar, a principal função desse projeto é de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem diante da realidade em que o mundo vem enfrentando com a poluição e a escassez de água. Para isso, é necessário que mais do que informações e conceitos, mas atitudes e formação de valores, que serão apreendidos na prática do dia-a-dia, no meio social (PROJETO 8.4).

A culminância do projeto será através de uma Feira Cultural apresentada à comunidade escolar, painel fotográfico, reportagens, experimentos, desenhos, produção de textos, criação de cartazes e maquetes. Além de músicas, danças, palestras e dramatização. A participação, empenho e o envolvimento das turmas e da comunidade escolar servirão para avaliar o projeto e seu potencial de promover mudanças sutis ou significativas na realidade local (PROJETO 4.5).

Dessa forma desenvolver de forma interdisciplinar respeitando a diversidade dos elementos que serão trabalhados e adaptados para cada ano, estimulando o aluno a pensar de forma crítica as atitudes de preservação do ambiente em que vivemos. Assim, levar em conta o conhecimento já adquirido por meio de pesquisa, visitas, material coletado em entrevistas, dentre outros (PROJETO 1.2).

Para Freire (2002), é preciso assumir uma postura crítica, estabelecendo conexões entre o que lemos e o que vem ocorrendo em nosso entorno, em nosso país. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, faz parte do fazer docente, conforme propõe Freire, ensinar a “pensar certo” (2002). Pensar e ensinar a pensar certo diz respeito à capacidade de se colocar como sujeitos históricos e de não assumirmos a postura arrogante de estarmos demasiadamente “certos de nossas certezas”. Para o autor, “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2002, p. 14).

Ao pensar criticamente sobre os materiais educativos, e ao promover práticas que estimulem o pensar certo, desvelamos possibilidades de mudanças. Essas possibilidades que podem ser criadas pelos professores devem levar em conta algumas condições como a realidade do educando, seu conhecimento de mundo, o contexto histórico. Elaborar/utilizar materiais educativos com valorização da interculturalidade é uma forma de entender essas condições, de valorizar os conhecimentos e promover mecanismos de luta contra as desigualdades. É uma forma de “esperançar” (FREIRE, 1992) e de recusar o fatalismo, o qual acarreta

menos esperança para os oprimidos e mais paz para os opressores, sendo assim, não podemos renunciar à luta. “Somos seres da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 2003, p. 23). A adaptação e/ou submissão aos interesses do sistema hegemônico capitalista não nos levará a libertação. É preciso transformar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interculturalidade promove uma referência positiva na vida dos educandos. Sobretudo aos que, porventura, tenham se sentido invisibilizados ou marginalizados. Demonstra que não existe um padrão a ser seguido, que somos seres complexos, constituídos pela diversidade. A percepção, a aceitação e a compreensão de que somos diversos são fatores bastante relevantes, uma vez que conduzem os sujeitos a uma postura de valorização de suas culturas, de forma que não se sintam inferiorizados, silenciados, menosprezados. Esses sentimentos provocam marcas que os sujeitos podem carregar por toda a vida e ajudam a fortalecer processos discriminatórios, processos de silenciamento.

Tendo em vista que a temática da interculturalidade ainda não tem sido trabalhada de forma significativa nas formações iniciais de professores, projetos como o Escola da Terra Capixaba, tornam-se ainda mais relevantes e sinalizam a necessidade de repensar práticas e desenvolver mais estudos a respeito.

Precisamos superar a abordagem corriqueira, superficial, simplesmente informativa, acrítica da interculturalidade e promover a adoção de práticas pedagógicas que nos levem a superar o ensino monocultural, com a utilização de materiais educativos pensados na diversidade, que não privilegiem a cultura hegemônica e não ajudem a perpetuar desigualdades. Materiais educativos que auxiliem no processo de reconhecimento da diversidade cultural, orientando os educandos a percebê-la como algo necessário para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por meio do material utilizado, percebe-se que a interculturalidade foi trabalhada de forma crítica, uma vez que os materiais educativos não se prenderam a representação de estereótipos e não abordaram a questão cultural de forma folclorizada. Pelo contrário, incentivaram os professores a refletir sobre as culturas, com suas diversas formas e possibilidades, levando em consideração as transformações históricas-sociais e a realidade objetiva.

Ao efetuar a análise dos materiais educativos, percebemos que eles não somente conduziram os cursistas a reconhecer a interculturalidade, mas também promoveram possibilidades de invenção de processos intencionalmente criados para a escuta, para a visibilização das diversas culturas, para o estabelecimento de discussões, problematizações, para a valorização da história e memória socialmente constituídas.

A interculturalidade se fez presente em todas as dimensões do material educativo: nas linguagens verbal e não verbal dos cadernos; nos vídeos indicados; na metodologia utilizada; nas atividades propostas; e ao estabelecer processos de escuta efetiva com os estudantes e com as comunidades do entorno. O que pode ser evidenciado pelo grande percentual de utilização de entrevistas, rodas de conversa e visitas de campo empregado nos projetos dos cursistas.

O curso estimulou o poder criador e a criticidade ao possibilitar as trocas de vivências durante os encontros nos espaços formativos; ao incentivar e propor atividades com debates nos fóruns do AVA e ao orientar que os projetos fossem de fato desenvolvidos nas escolas (tanto os projetos interdisciplinares quanto a proposta para o cantinho da memória). Entre outras atividades, o curso possibilita o aprender com o outro, respeitando as várias vozes que emergem no processo educativo, valorizando o diálogo intercultural, o qual se mostra tão necessário. Buscou revelar aos cursistas que na ação e reflexão vamos identificando os pontos de atenção e analisando as estratégias para a promoção de práticas interculturais críticas.

Ouvir os professores-pesquisadores nas rodas de conversa trouxe contribuições valiosas, que desvelaram e/ou destacaram problematizações que não puderam ser percebidas apenas com a análise documental, como a discussão sobre as parcerias; sobre as reverberações dos materiais e sobre a relação de inacabamento do material para com os sujeitos do curso.

As parcerias colaborativas não estiveram restritas a acordos burocráticos entre órgãos públicos. Os efeitos dessas parcerias puderam ser percebidos na relação entre os sujeitos a partir das propostas dos materiais educativos. Os professores de diversas escolas se uniram para desenvolver os projetos interdisciplinares, envolvendo dessa forma não somente os ambientes universitários, mas também os ambientes escolares e comunitários. Assim, o curso foi tecendo relações entre os saberes populares e acadêmicos.

Por meio de um discurso plural, que valoriza a coletividade e a diversidade, os materiais educativos trouxeram a importância de se envolver a comunidade escolar no processo de pesquisa e estimularam os cursistas de tal forma que as práticas reverberaram: com a produção/tradução de documentários; com a divulgação das suas práticas em cenário nacional; com encontros formativos; com as diversas práticas escolares que foram desenvolvidas; com a valorização dos saberes populares e com as propostas de transformação do meio.

Nesse sentido, levando-se em consideração as propostas realizadas como o memorial geográfico (que foi sendo construído ao longo do curso, a partir da interação); os aspectos como valorização do diálogo e coletividade que observamos nas análises; e os projetos (que convidaram os cursistas a pensar de forma intercultural e interdisciplinar), acreditamos que o material educativo do curso pode ser considerado polifônico e colocou o professor como autor que rege um grande coro de vozes participantes do processo dialógico, em que o “[...] regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro ‘eu para si’ infinito e inacabável.” (BEZERRA, 2018, p. 194). Como parte de um processo polifônico, por meio de atos dialógicos, responsivos, os cursistas ressignificaram práticas e foram convidados a completar os materiais educativos de acordo com suas vivências, possibilitando um resultado único, singular.

Souza (2019), ao analisar o Escola da Terra Capixaba, afirma que as reflexões e construções presentes no curso são “[...] formas de resistências às verdades absolutas, à dicotomia cidade-campo, às ilusões midiáticas que revestem os preconceitos em relação à Educação do Campo de discursos vazios e sem fundamentos” (SOUZA, 2019, p. 21). De fato, percebemos que o curso se mostrou como uma forma de resistência, e tal como propõe Freire (1992; 2003), não prescindiu da esperança, para seguir na luta por uma sociedade que se coloca a serviço da libertação.

Na análise dos projetos dos cursistas, não observamos muitas menções específicas à tragédia/crime de Mariana. Entretanto, eles não deixaram de abordar a importância da água e do desenvolvimento sustentável do ambiente. Os discursos presentes nos materiais educativos do curso puderam ser percebidos nos projetos e práticas pedagógicas dos professores (seja pela reprodução/imitação; seja pela

atitude de ressignificar os conceitos trabalhados, disponibilizando projetos autorais⁸⁵). Os projetos explicitaram a importância do diálogo, do respeito mútuo, da coletividade, da sustentabilidade, da valorização dos saberes populares, da consciência histórico-crítica, da preservação da memória e da interculturalidade crítica a serviço da construção de um “ser mais” (FREIRE, 1987). Plantaram a esperança e as sementes para que os cursistas disseminassem a ideia de que não basta conviver ou tolerar a diversidade, mas que é preciso desejá-la, admirá-la.

“A luta pela esperança é permanente e se intensifica na medida em que se percebe que não é uma luta solitária” (FREIRE, 2003, p. 87). Nesse sentido, o Escola da Terra Capixaba é uma prática coletiva e consolidada do “esperançar”. Demonstra que dispomos das mais diversas maneiras de existir, cada uma com sua singularidade, e que é preciso buscar a “unidade na diversidade” (FREIRE, 1997).

⁸⁵ Referindo-nos aos cursistas que não se limitaram a copiar e/ou alterar minimamente o material educativo, mas sim produziram projetos autorais, com propostas diferenciadas.

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 09 de jan. 2020.

ALBUQUERQUE, S. B. G. **Experiência formadora em educação à distância**: diálogos com professoras tutoras do Pró-Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8515>. Acesso em: 22 set. 2020.

ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf. Acesso em 21 out. 2021.

AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 95-114.

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

ARROYO, M. G. A educação Básica e o movimento social do campo In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 36. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BEGNANI, J. B. A Pedagogia da Alternância tensionada em seus referenciais teóricos. In: FOERSTE, E. et al. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019, p. 49-67.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CALIARI, R. **Família camponesa e Pedagogia da Alternância: consolidando diálogos**. Curitiba: Appris, 2019.

CALIARI, R.; FOERSTE, E. Um pouco da história, do significado e da presença da família camponesa na prática pedagógica em Alternância: o caso da EFA de Olivânia. In: FOERSTE, E. et al. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019, p. 219-241.

CANDAU, V. M. Educação intercultural na América Latina: diferentes concepções e tensões atuais. **Viga pedagógico**, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 02 out. 2021.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Lamparina: Rio de Janeiro, 2009.

CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

CIAVATTA, M. **Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada**. [s.d]. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo07/Maria%20Ciavatta%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

CRUZANDO o deserto verde. Direção de Ricardo Sá. Espírito Santo, 2007. (52 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OG3Q3WaSGkc>. Acesso em 30 jan. 2021.

DALLEGRAVE, J. L. M. **Mediação para apropriação da produção escrita subsidiada pelas tecnologias e mídias digitais**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2015-01-28T114750Z-2752/Publico/Juslaine.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

DOC. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, Luziânia – GO. **Declaração final**. 2004, p. 3. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

ESCOLA DA TERRA CAPIXABA. **Apresentação do Módulo I**. 2015. Disponível em: https://ava.extensao.ufes.br/pluginfile.php/122064/mod_resource/content/3/MO%CC%81DULO_1_ESCOLA_TERRA_CAPIXABA_REFORMULADO.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

ESCOLA DA TERRA CAPIXABA. **Caderno Módulo I**, 2013. Disponível em: <https://ava.extensao.ufes.br/course/view.php?id=7>. Acesso em: 25 set. 2020.

ESCOLA DA TERRA CAPIXABA. **Manual**, 2015. Disponível em: https://ava.extensao.ufes.br/pluginfile.php/122365/mod_resource/content/1/Manual.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, S. A. **O papel da linguagem escrita na educação a distância**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/856>. Acesso em: 05 set. 2020.

FASE. **H2O para a celulose X água para todas as línguas**: o conflito ambiental no entorno da Aracruz Celulose S/A. Espírito Santo, 2006.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em: https://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 173–179, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636834>. Acesso em: 04 jun. 2020.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação** [online], [S.l.], n. 23, pp. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMqcZQW7WDHsx/?lang=pt#>. Acesso em: 25 fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/> Acesso em: 31 out. 2020.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

FOERSTE, E. *et al.* (Orgs). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios.** Curitiba: Appris, 2019.

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

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 34, n. 3, p. 1-12, 31 dez. 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3547>. Acesso em: 30 out. 2020.

FORNET-BETANCOURT, R. **Transformación Intercultural de la filosofía: Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización.** Bilbao: Palimpsesto, 2001.

GERKE, J.; FOERSTE, E. Considerações sobre a Educação do Campo no Brasil. In: FOERSTE, E.; BRANDÃO, C.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. (Orgs). **Educação do Campo: diálogos interculturais.** Curitiba: Appris, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971/11602>. Acesso em 01 dez. 2021.

GOMES, N.; GONÇALVES e SILVA, P. B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N.; GONÇALVES e SILVA, P. B. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-26.

GONDIM, H. C. F. Breve histórico da educação no e do campo: paradigmas e estereótipos. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2016, Jataí, Goiás. **Anais...**, Jataí, GO, 2016. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1475778425_ARQUIVO_BREVEHISTORICODAEDUCACAODOCAMPOPARADIGMASEESTEREOTIPOS.pdf. Acesso em 29 jul. 2021.

HORN, M. L.; PERINI, J. A.; SILVA, L. P.; SILVA, M. C. R. F. Ensino de fotografia: um debate sobre a arte e tecnologia na formação docente. In: Encontro da Associação

Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Memórias e Invenções, 26. **Anais...** Campinas: Anpap, PUC. Campinas, 2017. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S02/26encontro_HORN_Maria_Lucila_P_ERINI_Janine_Alessandra_SILVA_Lucas_Prestes_da_SILVA_Maria_Cristina_da_Rosa_Fonseca_da.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Contínua: Educação**, 2018. Contínua https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S.l.], n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2010.

LINS, A. C.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Mediação didática e emancipatória: revisitando conceitos. In: SCHÜTZ-FOERSTE, G.; CAMARGO, F. (Orgs.). **Imagens e mediações nas pesquisas em educação**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

LINS, A. C. **Imagens didáticas para a licenciatura em artes visuais - EaD: mediações e contradições**. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8548>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MACEDO, I. S. **Matriz para elaboração de atividades didáticas no contexto da educação a distância**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFA), Maceió, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6582>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARCILINO, O. T. **Educação escolar tupinikim e guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo**. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1104>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6582>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARTINS, F. Pedagogia da Alternância: uma possibilidade formativa cidadã. In: FOERSTE, E. et al. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019, p. 39-48.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7 n. 13, p. 8 - 28, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154>. Acesso em: 28 set. 2020.

MAUAD, A. M. Fotografia e História – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social**. História, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-36.

MENDES DE MENEZES, M. **Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural Educação**, v. 34, n. 3, sep./dic., 2011, p. 324-329. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027009.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MENDÉZ, J. **Café com ciência**: como a interculturalidade pode mudar o mundo. Youtube. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EiKzntBdRGg>. Acesso em: 03 out. 2020.

MENEZES, M. M. P. **O discurso no âmbito da EaD: um olhar para o material didático**. 2017. 94 f. Dissertação (Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3489>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MERLER, A.; FOERSTE, E.; CALIARI, R.; PAIXÃO, L. M. B. M. (Orgs.). **Educação do campo**: diálogos interculturais em “terras capixabas”. Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, M. L. C. D. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 11. ed. São Paulo: Editora Moraes. 1978.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

NOSELLA, P. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (Mepes): proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. In: FOERSTE, E. et al. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019, p. 17-38.

PACHECO, L. M. D.; GRABOWSKI, A. P. N. **A Pedagogia da Alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural**: limites e possibilidades. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. ANPAE; São Paulo (SP): PUCSP/FACED/PPGE, 2011. 1 CD-ROM. (Coleção Biblioteca ANPAE, Série Cadernos: n. 11). Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0291.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PARASKEVA, J. M.; OLIVEIRA, L. R. Teoria Crítica, Currículo e Tecnologia Educativa. In: PARASKEVA, J. M.; OLIVEIRA, L. R. (Orgs.). **Currículo e Tecnologia Educativa**. v. 2., Portugal: Mangualde, Edições Pedagogo, 2008.

PASSOS, P. C. S. J. **Interad**: uma metodologia para design de interface de materiais educacionais digitais. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32234/000785781.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PEREIRA, J. M. S. **Produção de Material em Educação a Distância**: estudo de caso sobre as possibilidades de uma co-autoria. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas (UFA), Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/6604/1/Produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20material%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20estudo%20de%20caso%20sobre%20as%20possibilidades%20de%20uma%20co-autoria.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

POSSOLLI, G.; CURY, P. **Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para a Educação a Distância no Brasil**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 out. 2009, Paraná. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2558_1546.pdf. Acesso em set 2020.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia Histórico-Cultural. In: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/22/Media%C3%A7%C3%A3o%20Saviani%20Germinal.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SCHUBERT, A. M. P.; FOERSTE, E.; FOERSTE, G. (Orgs.). **Culturas**: interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo. Escola da Terra Capixaba, Caderno Módulo II, 2014. Disponível em:

[https://ava.extensao.ufes.br/pluginfile.php/131306/mod_resource/content/3/Caderno ETC M%C3%B3dulo2.pdf](https://ava.extensao.ufes.br/pluginfile.php/131306/mod_resource/content/3/Caderno_ETC_M%C3%B3dulo2.pdf). Acesso em: 13 jun. 2020.

HARTUWIG, A. V. G.; SCHUBERT, A. M. P. Diálogos sobre culturas e interculturalidade. In: SCHUBERT, A. M. P.; FOERSTE, E.; FOERSTE, G. (Orgs.). **Culturas: interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo**. Escola da Terra Capixaba, Caderno Módulo II, 2014. Disponível em: [https://ava.extensao.ufes.br/pluginfile.php/131306/mod_resource/content/3/Caderno ETC M%C3%B3dulo2.pdf](https://ava.extensao.ufes.br/pluginfile.php/131306/mod_resource/content/3/Caderno_ETC_M%C3%B3dulo2.pdf). Acesso em: 13 jun. 2020.

SEVERO, C. Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 45-60, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/9/16>. Acesso em: 14 set. 2020.

SIMÕES, V. L. O. **A formação do professor de arte na modalidade educação a distância/EaD - UAB/Ufes**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOUZA, A. R. **Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce**. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11136/1/tese_13263_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Adriano%20Ramos%20Vers%c3%a3o%20Final%20250419.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUZA, C. P. B. A. **Políticas Públicas de Formação Continuada para professores de escolas multisseriadas do Campo em Vargem Alta - ES: desafios e possibilidades**. 2017. 383 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, do Centro de Ciência do Homem (CCH), Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes, RJ, 2017. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2018/05/CLEMILDA-DA-PENHA-BERGAMIN-ATHAYDE-DE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

STELLA, P.R. Palavra. In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

TORREZZAN, C. A. W. **Design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais**. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17252>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VAGO-SOARES, M. A. **Imagens e memórias: narrativas vivas em (com)textos educativos**. In: SCHÜTZ-FOERSTE, G.; CAMARGO, F. (Orgs.). **Imagens e mediações nas pesquisas em educação**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROFISSIONAIS E EQUIPES ARTICULADORAS

PROFESSORES(AS) - PESQUISADORES(AS)

Os Professores(as)-pesquisadores(as) compõem a equipe do curso para elaboração do material didático, planejamento, formação de Formadores de base (as) e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Participam dos seminários e realizam pesquisas pertinentes ao projeto político-pedagógico do curso. O curso conta também, com a participação de Professores(as)-pesquisadores(as) convidados(as) de outras instituições do contexto nacional, para proferir palestras, participar de processos de avaliação do desenvolvimento do curso.

Prestam orientações didático-acadêmicas aos cursistas nos encontros nos Polos, nas regionais e encontros na UFES. Também acompanharão os trabalhos através da Plataforma Moodle, e em articulação com os(as) Formadores(as) de base.

FORMADORES (AS) DE BASE

Os(as) Formadores(as) de Base (tutores) são responsáveis pelo atendimento presencial aos cursistas nos Polos. Cabe eles(as) prestar orientações didático-acadêmicas, em articulação com os(as) Professores(as)-pesquisadores(as), aos respectivos grupos de alunos(as) cursistas.

APOIO PEDAGÓGICO

A equipe de apoio pedagógico é composta pela coordenação geral do curso, coordenadores regionais e Professores(as) pesquisadores tem atribuições e responsabilidades que convergem para assegurar o adequado funcionamento do curso no Polo em relação, às atividades pedagógicas e administrativas necessárias ao trabalho dos(as) Formadores(as) de base, para o bom atendimento às necessidades acadêmicas dos alunos. Compete também, à equipe de Apoio pedagógico, facilitar a interlocução entre os parceiros do curso e o Sistema UAB.

APOIO ADMINISTRATIVO

Caracteriza-se por ser um facilitador da comunicação entre o meio educativo, coletivos sociais camponeses, coordenador do curso, do Polo e colaboradores do curso e poder público. Compete ao Apoio Administrativo nos respectivos Territórios da Cidadania e/ou municípios de abrangência de cada Polo, conforme segue:

- fomentar a articulação entre os movimentos sociais, UFES, poder público e professores(as) cursistas;
- colaborar para garantir que as atividades do curso nos Polos aconteçam em sintonia com o previsto nas parcerias;
- apoiar e incentivar a realização das atividades do curso nos meios socioeducativo e;
- colaborar na realização do Seminários locais, regionais e estadual.

SUPORTE DE REDE

Os bolsistas-estagiários(as) estão encarregados da administração e gerenciamento da plataforma virtual do curso desenvolvendo suas atividades junto à Plataforma Moodle, serviços de web-design à plataforma e site do curso.

COORDENADORES DOS POLOS E EQUIPES

O Coordenador do Polo de apoio presencial é uma função no Escola da Terra Capixaba, cujas atribuições e responsabilidades convergem para assegurar o adequado funcionamento do polo em relação às atividades pedagógicas e administrativas necessárias ao trabalho dos(as) Formadores(as) de base para o bom atendimento às necessidades acadêmicas dos alunos. Compete também ao coordenador do polo facilitar a interlocução entre os parceiros do curso e a administração local, a UNDIME, a SEDU e a UFES

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com informações extraídas do Manual Escola da Terra Capixaba, 2015.

APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO TEÓRICA

Os resultados de maior relevância da revisão da produção teórica:

Quadro 1: Catálogo de Teses e Dissertações - Capes

Título	Autor/a	Tipo/Programa	Ano
"Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce"	Adriano Ramos de Souza	Dissertação / Educação	2019
"O discurso no âmbito da EaD: um olhar para o material didático"	Mônica Maria Penalber de Menezes	Dissertação / Letras	2017
"Imagens didáticas para a licenciatura em Artes Visuais – EAD: mediações e contradições"	Andreia Chiari Lins	Tese / Educação	2016
"Educação escolar Tupinikim e Guarani: Experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo"	Ozirlei Teresa Marcilino	Tese / Educação	2014
Mediação para a apropriação da produção escrita subsidiada pelas tecnologias e mídias digitais.	Juslaine Lucilia Mickosz de Dallegrave	Dissertação / Educação	2014
"A formação do professor de Arte na modalidade educação a distância/EAD - UAB/UFES"	Vera Lucia Simões	Tese / Educação	2013
"Matriz para elaboração de atividades didáticas no contexto da educação a distância"	Israel Silva de Macedo.	Dissertação / Educação	2013
"Produção de Material em Educação a Distância: estudo de caso sobre as possibilidades de uma co-autoria"	Jasete Maria da Silva Pereira	Dissertação/ Educação	2011

Fonte: autora da pesquisa, com base no site Capes, 2020.

Quadro 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD

Título	Autor/a	Tipo/Programa	Ano
"Interad: uma metodologia para design de interface de materiais educacionais digitais".	Paula Passos	Dissertação / Educação	2011
"Design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais"	Cristina Torrezzan	Dissertação / Educação	2009

Fonte: autora da pesquisa, com base no site BDTD, 2020.

Quadro 3 - Programa de Pós-Graduação em Educação - UFES (PPGE - UFES)

Título	Autor/a	Programa	Ano
"Experiência formadora em educação a distância: diálogos com professoras tutoras do Pró-Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo"	Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque	Tese / Educação	2016
"A formação do professor de Arte na modalidade educação a distância/EAD - UAB/UFES"	Vera Lucia Simões	Tese / Educação	2013

Fonte: autora da pesquisa, com base no site do PPGE, 2020.

APÊNDICE C – PLATAFORMAS AVA

- **APOLLO:** Plataforma de EaD criada pelo brasileiro Henrique Carvalho, fundador do site Viver de Blog. Oferece serviços pagos, de acordo com a quantidade de estudantes. A ferramenta apresenta a possibilidade controle e customização de conteúdos; emissão automática ou manual de certificados, controle para metrificar o comportamento de estudantes, acesso móvel, fórum, entre outras facilidades. Ver: <https://viverdeblog.com/apollo>
- **STUDIO EAD** - A plataforma Studio EaD oferece customização de layout e domínio, relatórios customizados, ranking de medalhas, integração com outros sistemas, avaliações e certificados, acesso móvel, videoconferências, cursos e vídeos interativos. Ver: <http://studioead.com.br/>
- **LMS ESTÚDIO:** LMS (Learning Management System) é a sigla em inglês para o AVA. a plataforma disponibiliza a opção de planos gratuitos (até 20 estudantes) e planos pagos. Algumas das principais funções são: Aulas ao Vivo com chat, pelo Youtube e gratuito, controle de usuários, certificados de conclusão automáticos emitidos pelo sistema, relatórios de análises, questionários de avaliações, possibilidades de pagamentos com PayPal e Pagueseguro, utilização de vídeos, áudios, textos, slideshare, hot potatoes, links em seus cursos, entre outras ferramentas. Ver: <https://lmsestudio.com.br/>
- **EDOOLS:** É uma empresa brasileira de tecnologia e atende grandes empresas como a PlayStation, Azul Linhas aéreas, Sebrae, Instituto Embelleze, entre outras. Algumas das principais funções da plataforma são: criação de um sistema de gamificação, verificação do progresso dos estudantes, chats, fóruns, relatórios customizados, utilização de diferentes tipos de mídias, comercialização de cursos etc. Ver: <https://www.edools.com/>
- **GOOGLE:** A empresa Google LLC é uma multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos. Ela dispõe de inúmeros produtos e, entre eles, destacamos aqui o *Google Suite For Education*, que é um conjunto gratuito do Google de ferramentas e serviços adaptados para escolas e organizações de educação domiciliar, disponível para instituições de ensino qualificadas (<https://support.google.com/a/answer/134628>). Instituições não qualificadas e

empresas podem contratar os serviços, que são calculados de acordo com o número de usuários. Em 2019, o Governo do Espírito Santo firmou acordo para implementar os serviços do *Google Suite For Education*. A parceria foi renovada em 2020 e vem sendo amplamente utilizada como uma das estratégias desenvolver o ensino remoto articulado pelo Governo Estadual em tempos da pandemia do Covid-19.

Entre as funcionalidades, os estudantes podem ter acesso ao *Google Classroom* (Google sala de aula), uma plataforma virtual de aprendizagem em que estudantes e professores podem interagir, utilizando ferramentas como atividades, avaliações com testes, notas de apresentação, controle de entregas, agenda, fórum, aplicativos de reunião online (*Google Meet*); Google Drive; G-mail, Hangouts Chat, entre outros serviços. É uma ferramenta que pode ser empregada por muitos educadores, e de forma gratuita. Para ser utilizada basta uma conta pessoal do Google. Ver: <https://edu.google.com/>

- **MOODLE: “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”:** É um software de código aberto. É uma das plataformas mais utilizadas para a EAD e é também muito utilizada como apoio para cursos presenciais, devido a suas inúmeras facilidades. Algumas das principais funções da plataforma Moodle são: disponibilização de materiais educativos; gestão de usuários, inscrições, turmas, cursos, comentários, categorias, temas, blocos e idiomas; importação de dados; backups; emblemas; relatórios; plugins; segurança; webservice; acesso móvel; RSS feeds; banco de perguntas; lições de livros, vídeos, páginas etc.; chat, fórum, glossário; avaliações; questionários; entre outros. Ver: <https://moodle.org/>

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS RODAS DE CONVERSA ON-LINE

Perguntas direcionadas aos coordenadores estaduais e ao coordenador regional (Roda de conversa 1):

1. Como foi pensado o processo de estruturação do curso? Como foi a idealização dos módulos e o que orientou a escolha dos temas?
2. Como foi constituído o processo de articulação interinstitucional e como foi a gestão/coordenação da equipe envolvida no curso?
3. Qual a contribuição dos materiais educativos disponibilizados no curso para a formação docente?
4. Qual a importância da abordagem intercultural nas formações de docentes?
5. O curso de extensão Escola da Terra Capixaba será contemplado com uma terceira oferta, sendo assim, quais aspectos devem ser considerados, ressaltados e/ou revistos?

Perguntas direcionadas ao Leandro Macedo, profissional que fez a diagramação do material educativo do AVA, e aos professores Erineu Foerste e Gerda Schütz Foerste, coordenadores estaduais (Roda de conversa 2):

1. Quais são suas considerações acerca dos materiais educativos disponibilizados durante o curso Escola da Terra Capixaba (artigos, vídeos, fóruns, cinco vídeos geográfico etc.)?
2. Como foi o diálogo estabelecido com a equipe de coordenadores e professores curso?
3. Como se constituiu o processo de escolha das imagens para o material educativo? Qual a metodologia utilizada?
4. Como as imagens dialogam com tema e os textos propostos no curso?
5. Existe algo relacionado ao curso que você gostaria de ressaltar ou sugerir?

Perguntas direcionadas aos professores-pesquisadores do módulo II (Roda de conversa 3):

1. Quais são suas considerações acerca dos materiais educativos disponibilizados durante o curso Escola da Terra Capixaba (artigos, vídeos, fóruns, memorial geográfico etc.)?
2. O módulo II foi intitulado como “Cultura(s) Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo” e apresentou como tema transversal a temática hídrica. Por que a escolha desse tema e qual a relação entre os materiais educativos disponíveis no curso e a constituição de uma educação intercultural?
3. A interculturalidade foi tratada como uma questão central no módulo II. Sendo assim, qual a importância dessa abordagem intercultural e qual foi a concepção de interculturalidade adotada no curso?
4. Como vocês classificam a recepção dos materiais educativos por parte dos professores? Houve alguma situação que chamou a atenção?
5. Existe algo relacionado ao curso que você gostaria de ressaltar ou sugerir?

APÊNDICE E – ARQUIVOS DAS RODAS DE CONVERSA

Link para acesso ao drive com as gravações das rodas de conversas realizadas:

<https://drive.google.com/drive/folders/1UfqMbHJM-XJAwaNblWsi1iw4YWTAAbGlp?usp=sharing>