



Brasil no século XXI: desafios socio-políticos na formação de docentes

Gerda Margit Schutz Foerste^{*}
Erineu Foerste^{**}
Alberto Merler^{***}

Abstract

The Authors present an analysis of teacher education in the context of Brazilian socio-political changes of the 21st century. To analyze the impact of teacher education programs, they use the Gramscian conception of the traditional and organic intellectual, problematize the lack of public policies and investigate the legal devices of recent years. The research is conducted at the Federal University of Espírito Santo.

Keywords: education in rural areas, partnerships, cultures, teacher education

Los Autores presentan un análisis sobre la formación de docentes en el contexto de los cambios socio-políticos brasileños en el siglo XXI. Para analizar el impacto de los programas de formación docente usan la concepción gramsciana de los intelectuales tradicionales y orgánicos, problematizan la falta de políticas públicas e investigan los dispositivos legales de los últimos años. Los datos son producidos en proyectos vinculados a la Universidad federal de Espírito Santo.

Palabras clave: educación de campo, asociaciones, culturas, formación de docentes

Gli Autori presentano un'analisi delle politiche di formazione degli insegnanti nel contesto dei cambiamenti socio-politici in corso nel Brasile del XXI secolo. Per analizzare l'impatto dei programmi di formazione dei docenti usano la concezione gramsciana dell'intellettuale tradizionale e organico, problematizzano la mancanza di politiche pubbliche e indagano sui dispositivi giuridici degli ultimi anni. La ricerca è svolta nell'ambito dell'Università federale dell'Espírito Santo.

Parole chiave: educazione rurale, associazioni, culture, formazione dei professori

Introdução

A formação docente no Brasil constitui um desafio às políticas públicas. Nos últimos vinte anos, sobretudo durante os governos do presidente Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e da presidenta Dilma Roussef (2011 a 2016), foram implementados programas e feitos investimentos no sentido de superar déficits da qualificação dos profissionais do ensino. Um exemplo significativo é a criação em 2004 da Secretaria de educação continuada, alfabetização diversidade e inclusão (Secadi) do Ministério da educação (Mec) que representou conquista significativa das lutas coletivas históricas da sociedade civil organizada em favor da educação pública de qualidade para todos.

Até o final dos anos Noventa, apenas no Estado do Espírito Santo atuavam doze mil professores leigos na educação fundamental e no ensino médio. Por força da *lei de diretrizes e bases da educação* (Ldb n.9.394), promulgada em 1996, que exigia a

^{*} Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (Brasil); e-mail: gerda_foerste@ufes.br.

^{**} Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (Brasil); e-mail: erineufoerste@yahoo.com.br.

^{***} Università degli studi di Sassari (Italia); e-mail: amerler@inlum.eu.



universalização da formação de professores em nível superior, incrementaram-se políticas de qualificação inicial e continuada do magistério, inclusive do professores que atuam nas escolas da educação do campo.

Os projetos de investigação realizados no Programa de pós-graduação em educação (Ppge) da Universidade federal do Espírito Santo (Ufes), em especial pelo Grupo de pesquisa (Cnpq) *Cultura, parceria e educação do campo* e pelo Grupo de pesquisa *Imagens, tecnologias e infâncias*, provocam debates e reflexões propostas no presente artigo acerca de algumas ações da Ufes, voltadas à problemática em questão. Neste sentido, o texto que segue apresenta breve contextualização do tema relacionado à formação inicial e continuada do magistério e, na sequência, busca analisar impactos de dois programas de qualificação de professores em curso nessa Universidade.

Objetivamos discutir a partir de experiências concretas de formação docente, realizadas no contexto da Ufes, alguns avanços e retrocessos nos últimos vinte anos. Para tanto, nossa reflexão parte de breve contextualização histórica da formação dos profissionais da educação no Brasil, sem desconsiderar como pano de fundo as políticas de formação articuladas à valorização profissional do magistério.

1. Formação de professores como problemática de pesquisa

A precariedade da formação do magistério no Brasil passou a ser discutida com maior atenção a partir da década de Noventa e particularmente no início deste século. O primeiro censo do professor foi realizado em 1997 pelo Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep). A pesquisa alcançou 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico. Contudo, o censo foi divulgado apenas em 1999. Somente no Estado do Espírito Santo atuavam aproximadamente doze mil docentes leigos na educação básica, até o final dos anos Noventa.

Movimentos sociais organizados (sindicatos, associações, confederações, etc.), universidades públicas, articuladas no conselho de reitores das universidades brasileiras (Crub), setores da gestão oficial da educação – Conselho nacional de secretários estadual de educação (Consed) e União nacional dos dirigentes municipais de educação (Undime) – apontaram para os graves problemas da educação e unificaram esforços interinstitucionais em busca de soluções.

A realização da *I conferência nacional: por uma educação básica do campo* analisa distintos problemas da escolarização em comunidades rurais, especialmente em contextos de reforma agrária organizados pelo Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (Mst) e pela Via campesina. Definem princípios da educação do campo para implementação de políticas públicas para resolução do descaso do poder público neste setor da sociedade brasileira. O documento final da conferência registra

falta de infra-estrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; em muitos lugares, atendida por professores/professoras com uma visão de mundo urbano, ou com uma visão de agricultura patronal. Na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação



específica para trabalhar com aquela realidade; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e de suas organizações; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente e em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural (Kolling *et al.*, 1999: 44).

Estudo exploratório apresentado sobre o perfil do professor brasileiro foi desenvolvido pelo Inep, com base no censo escolar da educação básica, em 2007 (Mec/Inep/Dee, 2007^a). Este aponta que, dos 1.882.061 pesquisados, 328.989 professores atuavam nas chamadas escolas rurais.

Do total de professores apenas 68,4% apresentavam nível superior completo. Dos professores que trabalhavam no campo, 27.554 possuíam apenas escolaridade de nível médio e/ou não tinham formação adequada para atuarem na educação básica (Mec/Inep/Dee, 2007^b). Os chamados “professores leigos” representavam ainda em 2007 6,3%, entre os quais se encontravam professores que cursaram apenas o ensino fundamental.

Segundo o censo escolar de 2012, mais de dois milhões de professores atuavam na educação básica brasileira. Verificava-se pelos termos do relatório que houve um incremento no processo de qualificação dos profissionais da educação básica. A tendência de evolução positiva da formação dos professores da educação básica permanece em anos seguintes. O resumo técnico da educação superior, publicado em 2016, apresenta o crescente ingresso da população no ensino superior, sobretudo privado, com a expansão das chamadas instituições isoladas de ensino superior (Ies) de caráter privado no País (Mec/Inep/Dee, 2016). É significativa a criação de cursos na modalidade à distância (Ead). Os dados mostram que houve grande procura por cursos de pedagogia e licenciatura (letras, geografia, história, etc.).

As lutas da sociedade civil, conjugadas com políticas públicas, fizeram frente aos problemas estruturais e vêm repercutindo na qualificação profissional do magistério ao longo dos últimos anos. No campo educação destacamos particularmente a Ldb, que exigiu a formação de nível superior para os professores. Diferentes programas e políticas buscaram superar o quadro de carências nas diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo da educação básica.

Na esteira dessa problemática, em 2001 a Ufes ofertou em parceria com a União, Estado e municípios, o curso de licenciatura em pedagogia na modalidade aberta e à distância. Por esse caminho, promoveu-se a formação de 6.152 professores no cenário *capixaba*¹ (Moreto, 2006). Decorre daí a discussão sobre a especificidade da formação do professor para atuação em contexto campestre no Estado do Espírito Santo, dada a

¹ *Capixaba* é um topônimo que se refere aos moradores e/ou habitantes do Estado do Espírito Santo. Etimologicamente se refere à prática dos índios botocudos também denominados de aimorés, moradores da Ilha de Vitória, todo litoral do Estado do Espírito Santo e às margens do Rio Doce. Cultivavam roças de milho. Cada uma delas era denominada de “capixaba”.



diversidade do sistema produtivo e a particularidade das culturas e conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, pomeranos, ribeirinhos, agricultores familiares de modo geral) que constituem a população *capixaba*. Antes disso, porém, o Mst reivindicou e concretizou em 1999 da Ufes a oferta especial do curso de pedagogia da terra (Zen, 2006; Pezzin, 2007). A Universidade de Ijuí, no Sul do País, havia sido pioneira na parceria com o Mst ao criar em 1997 o curso de graduação para formação de educadores sem-terra, que ficou conhecido como *Pedagogia da terra* e, conforme mostram os estudos de Foerste e Schütz-Foerste (2004^a, 2004^b e 2004^c), a Ufes foi a primeira universidade pública a firmar parceria com o Mst para promover a educação na reforma agrária com formação de educadores sem-terra.

Uma das facetas do problema da formação e valorização do professorado no Brasil é a frágil política de carreira desses profissionais públicos. Com dados do censo de 2012 o quadro de contratação docente era alarmante (Inep, 2012). Somente no Estado do Espírito Santo 71% dos professores não apresentavam vínculo efetivo e eram contratados temporariamente; em Santa Catarina eram 59,9%.

No início do ano de 2012 o governo brasileiro lançou o Pronacampo (Programa nacional de educação do campo) (Mec/Secadi, 2013) com o objetivo de superar problemas relativos à formação específica voltada ao contexto campestre. Uma das metas deste programa de governo é qualificar os professores da educação do campo, pois, segundo dados apresentados, com base no censo escolar Inep 2011, do total de 342.845 docentes que atuam em escolas do campo, apenas 182.526 tinham formação superior. Do restante, 160.319 professores do campo, 156.190 concluíram o ensino médio e 4.127 apresentam escolarização restrita ao ensino fundamental.

Decorre a dedicação do grupo de pesquisa, *Culturas, parcerias e educação do campo*, integrando a pesquisa, o ensino e a extensão universitária. Como mostram Brandão *et al.* (2019) e Foerste *et al.* (2019^b), o ponto de partida foi a realização de projetos “piloto” de formação inicial e continuada de professores da educação do campo de diferentes culturas e territórios. As pesquisas constituíram-se como eixo articulador dos trabalhos interinstitucionais, com produção de conhecimento (graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado).

Para aprofundamento de análises anteriores, a seção seguinte apresenta alguns pressupostos legais e conceituais que fundamentam e, na sequência, avalia dois projetos de formação docente inicial e continuada, em andamento na Ufes e suas atuais perspectivas de continuidade, frente às mudanças sociopolíticas brasileiras, a saber: a Licenciatura em educação do campo e Programa de extensão universitária aperfeiçoamento escola da terra².

² Curso ofertado pelo Departamento de linguagens, cultura e educação (Dlce) do Centro de educação (Ce) da Ufes, aprovado pela Secadi do Mec, com financiamento do Fundo nacional de desenvolvimento da educação (Fnede) para ser desenvolvido parceria com as Secretarias de educação e movimentos sociais.



2. Das orientações legais

Iniciamos nossa reflexão acerca das políticas nacionais de educação, com a ênfase de que apenas em 1988, em período pós-ditatorial, a Constituição brasileira fez menção à educação. A Constituição de 1988 trouxe pela primeira vez a educação como uma pauta nacional, portanto, pois os movimentos sociais realizaram mobilizações populares que resultaram em forte pressão no processo de abertura política que ocorreu no início dos anos de 1980, culminando com a constituinte. A partir dessas lutas de base, a sociedade civil organizada participou amplamente do debate que instituiu a lei n.9394/96 (Ldb), para regulamentação das *Diretrizes e bases da educação nacional*. Com a nova Ldb afirma-se a necessidade de garantir a formação dos professores da educação básica como processo a ser garantido pelo Estado ao longo de toda a carreira. Compreendia-se à época a relevância de se fomentar também a educação em serviço, para garantia da autonomia profissional do trabalho docente (Gatti, 1996), com o exercício da pesquisa e reflexão continua com base na prática docente. Neste sentido, implementaram-se políticas de formação inicial e continuada, destacando-se os documentos *Plano nacional de educação* (Brasil, 2015^a) e o parecer/Cne n.2/2015 (Brasil, 2015^b), que redirecionam os cursos de licenciatura.

O Plano nacional de educação (Pne) indica vinte metas a serem alcançadas no decênio 2014 a 2024. A meta quinze diz respeito à formação de professores para a escola básica. As análises oficiais do Mec e do Inep indicavam índices de defasagem entre a formação superior dos professores com a disciplina (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências sociais) que lecionavam na escola. Segundo o Pne, esta situação verificada em relação à compatibilidade entre a formação e a disciplina ministrada pelos professores, agrava-se quando o estudo é comparativo entre as regiões do País, acentuando desigualdades históricas a serem superadas por políticas de Estado.

As análises revelam desigualdades regionais. Observa-se que o Sul é a região com maior percentual de compatibilidade (61,0%), seguido pelo Sudeste (58,4%) e o Centro-Oeste (55,1%). As regiões Norte (45,8%) e Nordeste (35,9%) apresentam valores abaixo do nível Brasil (50,6%). (Brasil, 2015^a: 268).

O Pne, visto por este ângulo, significa avanço no debate sobre o magistério brasileiro. Constitui um documento legal na indicação profissionalização docente. O Conselho nacional de educação (Cne), com o parecer/Cne n.2/2015, define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção



e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015^b: 3-4).

Este documento dá orientações que deveriam ser implementadas em dois anos após publicação. Contudo, foi complementada pelo parecer/Cne n.10/2017 e pela resolução/Cne n.1/2017, que estendeu o prazo para três anos. Esta discussão encontra-se em curso nas Universidades, mas depara-se com sérios entraves à implementação no atual momento. Mudanças da política educacional desde a posse do presidente Jair Bolsonaro em 1º de janeiro de 2019 do Partido social liberal (Psl), mas já iniciadas com o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, colocam em cheque as políticas recentes de formação inicial e continuada de professores no País. Um exemplo das perdas no campo da educação nessa nova conjuntura é a extinção da Secadi por meio do decreto presidencial n.9.465 de 02 de janeiro de 2019 (portanto, no primeiro dia útil do atual governo) (Brasil, 2019^a). É indicador de perda de conquistas importantes no campo da educação pelos movimentos sociais, principalmente daqueles que se encontram em contextos camponeses (indígenas, quilombolas, pomeranos, assentados de reforma agrária, agricultores familiares, etc.) e da sociedade civil de modo geral.

Os cortes orçamentários de trinta por cento anunciados para as universidades públicas pelo decreto presidencial n.9.741 de 29 de março de 2019 (Brasil, 2019^b), juntamente com medidas de privatização de estatais, orientação disciplinar ao magistério e controle sobre a prática docente por meio de monitoramento e filmagens, com forte militarização do sistema de ensino, são algumas medidas que impactam negativamente com significativos e graves retrocessos nas políticas públicas de formação docente no Brasil.

Esse processo conservador de direita sobre as instituições de ensino mostrou-se de maneira organizada e institucionalizada ainda em 2005, quando foi criado pela Fundação Ayrton Senna e empresários o que ficou conhecido como Todos pela educação. As pressões do Banco mundial e do Fundo monetário internacional para implementação de reformas de cunho neoliberal na educação. A aprovação em 1997 dos chamados Pcn's (Parâmetros curriculares nacionais) alinhou a educação básica no Brasil ao projeto internacional de formação da mão de obra barata para o mercado, não somente no cenário brasileiro, mas em toda América Latina; forçaram a inclusão do magistério nas agendas oficiais como quesito para concessão de financiamento das políticas educacionais. O conservadorismo deste processo é flagrante e pode ser hoje dimensionado com as investidas do que ficou conhecido como Escola sem partido. «A figura do ovo da serpente de Bermann [...] sinaliza o risco que vivemos hoje no Brasil com [...] clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição que, no caso da Alemanha e Itália, culminou na monstruosidade do nazismo e do fascismo» (Frigotto, 2017: 17).

Esta tendência de retrocesso foi denunciada recorrentemente nas esferas locais, regionais, nacionais e internacionais. Em 1999 na Europa articularam-se ações intergovernamentais por reformas de cunho neoliberal na educação superior (Catani, 2010;



Aboites, 2010), que é chamado de Processo ou tratado de Bolonha. A valorização de aspectos quantitativos e produtivistas foi pactuada pelos Países signatários por meio do chamado *European credit transfer and accumulation system*, para reforçar aspectos economicistas da formação humana, com foco nas competências. Na prática isso impactou a autonomia das universidades em todo mundo, visto que foram adotados procedimentos internacionais de avaliação externa de toda a produção acadêmica, observando ditames de mercado.

É crescente a organização de base da sociedade civil com mobilizações de resistências às políticas neoliberais em curso, a exemplo da greve geral convocada pelos movimentos sociais para o dia 15 de maio de 2019. Uma avaliação do momento atual ainda é precoce; cabe-nos pontuar o processo histórico que favoreceu em tempo anterior a implementação de programas de formação na Ufes, visando a atender às demandas de qualificação de professores da educação básica, inicial e em serviço. Notadamente, a preocupação em destaque na presente análise recai sobre a formação de professores que trabalham na educação do campo, que nos últimos anos recebeu atenção nunca antes vista. Na Ufes destacam-se o curso de formação continuada escola da terra e a criação de curso multidisciplinar denominado de licenciatura em educação do campo, que serão discutidos a seguir.

3. Questões teórico-metodológicas do trabalho e formação dos professores da educação do campo

A escola do campo, em especial o trabalho do professor na comunidade campesina desempenha um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social (Merler *et al.*, 2013). A escola do campo é um dos poucos espaços de encontro da comunidade para discussão de temas e tomada de decisão coletiva.

Segundo Giroux (1997) os professores promovem a formação e socializam o conhecimento. Gramsci³ (1988) compreende que a articulação entre estrutura e superestrutura é realizada por forças antagônicas que regem as relações dos grupos sociais entre si. Para ele, cada grupo social, relacionado a segmentos do mundo da produção econômica, dispõe e promove um ou mais grupos de intelectuais que o ajudam na organização e na conscientização de sua função e do papel que exercem no campo econômico, social e político. São os chamados “intelectuais orgânicos”, que têm a capacidade de serem construtores e dar forma mais concreta às paixões políticas.

Na concepção gramsciana os intelectuais desempenham papel de fundamental importância na organização de classe e mobilização dos trabalhadores. Gramsci (1988)

³ Gramsci nasceu em 1891, na Sardenha, Itália. Dirigiu o jornal da seção socialista de Turim. No período da primeira guerra, opôs-se veementemente à posição belicista. Na condição de secretário regional do Partido socialista, organizou os “conselhos de fábrica”. Sua privação da liberdade não o impediu de escrever e continuar sua oposição ao governo fascista italiano. Morreu em 1937, fragilizado pela insalubridade carcerária e pela perseguição política que sofria.



compreende que todo sujeito é um intelectual, mas é requerida uma qualificação diferenciada de intelectual.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’(especialista mais político) (Gramsci, 1988: 8).

A provocação que Gramsci (1988) faz no tocante aos intelectuais vinculados ao movimento camponês torna-se ainda mais desafiador hoje. Para esse teórico a qualificação da formação acadêmica dos intelectuais do campo não é garantia de sua permanência nas lutas camponesas; ao contrário, muitas vezes representa o afastamento desses de seus contextos. Assim expressa:

A massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais ‘orgânicos’ e não ‘assimila’ nenhuma camada de intelectuais ‘tradicionais’, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa (Gramsci, 1988: 5).

Seguindo esta linha de reflexão, direcionamos o debate ao educador do campo. Comprendemos que a formação desse sujeito ainda é um desafio à sociedade contemporânea.

Cabe então perguntar: como a universidade pode mediar a formação de educadores do campo, enquanto intelectuais?

Nesse sentido, focamos nossa análise em duas propostas de formação de professores da educação do campo em andamento na Ufes.

4. Sobre formação inicial na licenciatura em educação do campo

A Universidade federal do Espírito Santo em 5 de maio de 2019 completou 65 anos desde sua criação. Ao longo deste tempo manteve suas atividades concentradas na capital e poucas iniciativas foram promovidas para atender às demandas do contexto rural, abrangendo territórios de povos e comunidades tradicionais, como: indígenas, quilombolas, pomeranos, ribeirinhos, agricultores familiares de modo geral.

O Estado do Espírito Santo, conforme dados do *Anuário de 2018* (Rede Gazeta, 2019) tem sua economia basicamente centrada na produção da agricultura familiar em propriedades de pequeno (5 a 10 hectares) e médio porte (10 a 50 hectares). Noventa por cento da produção capixaba é agrícola. Contudo a exportação de commodities está centrada no minério de ferro, que é transportado de outros estados brasileiros até os portos *capixabas*. A extração de granito, juntamente com a produção de café, mamão papaia, pimenta do reino e carne bovina constituem as principais riquezas produzidas em território *capixaba*.



Embora a produção se faça essencialmente no campo, poucos investimentos foram feitos ao longo de décadas no que se refere à formação da população campesina, notadamente no tema abordado neste artigo: a formação de professores. São recentes as iniciativas que atendem às demandas do campo, com entrada de novos sujeitos na Universidade.

Data de 2008 o processo de discussão que culminou na criação do curso de licenciatura plena em educação do campo. Foram aprovados dois cursos na Universidade, a saber: um sediado em Vitória, com a oferta da licenciatura nas áreas de ciências humanas e sociais e linguagens, em atendimento ao edital Ufes n.2 de agosto de 2012; e no Centro universitário do Norte do Espírito Santo, localizado em São Mateus (Es), com a licenciatura em ciências humanas e sociais e ciências da natureza.

A criação dos cursos se justifica, segundo o Projeto político-pedagógico, pela necessidade de contribuir para a qualidade da educação básica no contexto *capixaba*, notadamente no contexto campesino. Assim, o documento apresenta seus argumentos

O curso se justifica pela ausência de espaços de formação específicos para a docência multidisciplinar em sintonia com as necessidades de organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo, bem como pela necessidade de construir alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pelas exigências de um desenvolvimento sociocultural e sustentável para o campo (Ufes, 2012: 4-5).

O documento toma por base as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura, em especial buscou atender às especificidades do campo. Compreendendo que a educação em tela não poderia se realizar sem um debate atento às demandas do contexto campesino, às culturas dos povos da terra e ao modo de produção em diálogo com o fazer pedagógico. Neste sentido, o currículo foi discutido de modo atender a dialogar com essas realidades. Assim, podemos ler no site do Centro de educação, quando apresenta o curso, que o mesmo está em consonância com os movimentos da sociedade.

Em atendimento às necessidades, interesses e especificidade deste curso, as áreas de formação, pesquisa e extensão deverão enfatizar e aprofundar questões relativas à educação do campo, entendida na sua relação com a emancipação dos trabalhadores/as rurais com a humanização das relações sociais, com o cooperativismo, com a preservação do meio ambiente e com a cultura, com o pensar o campo na sua complexidade. O que implica considerar a trajetória dos movimentos sociais na luta pela educação do campo como direito, contrapondo-se ao uso da educação atrelada a uma lógica simplesmente mercadológica (Ufes/Ce, 2019: 1).

A proposta metodológica e conceitual do curso desenvolve-se a partir das alternâncias, ao mesmo tempo em que atende às orientações gerais da universidade. Conforme podemos ler:

O curso é realizado na modalidade presencial, em ambiente próprio ao ensino universitário respeitando-se o percentual determinado pelo parecer Cne/Cp/ n.9 de 2001 e resolução Cne/Cp n.2/2002, art.2, que indica a necessidade de ministrar, no mínimo, 10% do tempo da carga horária



total do curso, com a introdução de noções básicas de ensino à distância. Ele será realizado em períodos regulares do ano letivo, conforme calendário estabelecido pelo Conselho de ensino, pesquisa e extensão da Universidade federal do Espírito Santo e obedecerá ao regime disciplinar disposto no regimento geral da instituição (Ufes/Ce, 2019: 1).

O curso volta-se à formação multidisciplinar com a formação de profissionais para a educação básica nas áreas de Vitória e São Mateus, respectivamente: linguagens (expressão oral e escrita em língua portuguesa, artes, literatura) e ciências humanas e sociais (história, geografia, ciências sociais e filosofia); história, geografia e sociologia, ou biologia, física e química.

A oferta é feita na modalidade da alternância. A pedagogia da alternância surge na França e, desde 1969, muitos de seus pressupostos servem de base epistemológica ao projeto político e pedagógico das escolas família agrícolas (Efa's), inicialmente no Estado do Espírito Santo, hoje em todo o Brasil e em diversos Países da América Latina e África. Para Nosella (2013) a pedagogia da alternância consiste em uma proposta teórico-metodológica que promove a indissociabilidade do binômio educação-trabalho. A práxis da alternância não apenas alterna tempos de formação e trabalho, mas organiza a prática pedagógica, considerando a pesquisa como princípio educativo. Desse modo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em especial da educação do campo, investigam contextos da produção agroecológica e todo o processo de organização do modo de produção do cultivo da terra na agricultura familiar.

No texto que segue apresentaremos brevemente a projeto de formação continuada realizado na Ufes, que foi financiado pelo Fundo nacional de desenvolvimento da educação (Fnde) em parceria com a Secadi/Mec a partir de 2008. Atualmente, com os cortes orçamentários tanto a formação inicial como continuada correm risco de interrupção, à revelia das demandas de escolarização como direito social dos sujeitos do campo.

5. Sobre formação continuada de professores da educação do campo

Buscando atender às exigências e à superação dos desafios apresentados pelos espaços rurais, foi ofertado, em 2005, um projeto de extensão intitulado *Educação do campo*, com registro na Proex (Pró-reitoria de extensão da Ufes). O curso de formação continuada de professores objetivava construir com os/as professores(as) que atuam em escolas do campo uma proposta de formação em serviço que contemplasse às culturas regionais e/ou locais. Esse projeto piloto fundamentou o trabalho posteriormente assumido pela Universidade, em atendimento à portaria n.579 de 03 de julho de 2013 instituiu o Programa escola da terra. Esse, voltado especialmente à formação de professores de classes multisseriadas do campo, buscou, com parceria entre as universidades, secretarias de educação e movimentos sociais, dimensionar a educação em serviço com pesquisas e ensino (Foerste *et al.*, 2019^a). Trata-se de atendimento às demandas relacionadas ao papel da educação do campo:

[...] como dimensão articuladora do conhecimento e as culturas. Considera-se, portanto essencial a efetivação do diálogo e fortalecimento de parcerias interinstitucionais na criação de



meios e de novas iniciativas que possibilitem realizar a proposta contida neste projeto, colaborando, assim, para a elaboração, fortalecimento, visibilidade e avaliação de projetos políticos e pedagógicos em escolas em comunidades locais, especialmente aqueles dos povos e comunidades tradicionais (Ufes, 2014: 6).

Foram organizadas ações para atender a especificidades regionais, portanto. Foram promovidas condições interinstitucionais que articulavam-se com debates feitos no âmbito do *Programa territórios da cidadania* do governo do presidente Lula (lançado em 2008) (Presidência da República, 2008; Instituto Lula, 2019), que resultaram na organização de seis “territórios da cidadania” no Espírito Santo, a saber: Norte, Colatina, Montanhas e Águas, Caparaó, Juparanã e Litoral Sul, que concretizaram significativas articulações colaborativas locais (poder público e sociedade civil organizada). O curso foi desenvolvido por três anos seguidos e promoveu formação continuada de cerca de cinco mil profissionais do ensino da educação do campo, sobretudo daqueles que atuam em escolas com salas multisseriadas.

A formação continuada em serviço atendeu também a docentes leigos, que ainda não possuíam o nível de graduação. Incluía principalmente aqueles que têm grande dificuldade de informar-se, ler, estudar, aprender mais sobre todas as potências e entraves do mundo rural. Visava especialmente a atender de modo sistemático às demandas da educação do campo, em uma realidade campestre em constantes mudanças. Neste sentido, deu vazão às questões étnicas, de cultura, bilinguismo e o modo de produção como balizadores de uma proposta de educação de qualidade.

Assim o Curso de aperfeiçoamento escola da terra *capixaba* está inserido no Programa de educação do campo/centro de educação/Ufes e agrega-se a outros projetos, a saber:

- a) curso de formação continuada de professores do campo: interculturalidade e campesinato em processos educativos;
- b) curso de especialização *lato sensu* em educação do campo: interculturalidade e campesinato em processos educativos (parceria com a Secadi/Mec);
- c) culturas (in)visíveis: produção de materiais (página de internet, documentário e publicações);
- d) culturas germânicas (culturas e línguas, museus, artesanato, etc.).

A proposta de educação diferenciada voltada a contextos culturais específicos está amparada legalmente pela Constituição da República federativa do Brasil (1988), bem como pela Ldb n.9.394/1996. Assim, o curso apresenta como objetivos:

- 1) contribuir com a formação continuada e qualificação teórica e prática de profissionais do ensino, objetivando garantir práticas pedagógicas em contextos campestres, preferencialmente nas escolas multisseriadas;
- 2) institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica, efetivado na elaboração coletiva do projeto político pedagógico da escola;
- 3) realizar pesquisas para aprofundamento de questões relacionadas à educação diferenciada na perspectiva dos povos tradicionais, seus territórios, agricultura familiar agroecológica, saberes da terra, interculturalidade e sustentabilidade;



4) desenvolver parcerias entre a Ufes, órgãos da administração educacional pública (secretarias de educação), organizações não-governamentais e movimentos sociais camponeses organizados, para fortalecer a educação pública de qualidade no campo e nas cidades;

5) ampliar, por intermédio da educação na modalidade aberta e à distância, o acesso às tecnologias educacionais no campo.

Também o curso de extensão é ofertado a partir dos pressupostos da pedagogia da alternâncias, com cinquenta por cento da carga horária denominada de “tempo universidade”, quando os cursistas deverão comparecer aos Polos de atendimento presencial, no município em que está matriculado, conforme inscrição prévia, para receber orientações, suprir dúvidas e realizar outras atividades previstas junto com o tutor presencial; e os outros cinquenta por cento da carga horária, denominada de “tempo comunidade”, no qual os cursistas desenvolvem metas, através de leituras, estudos e trabalhos independentes com a utilização dos cadernos impressos, *cd-rom*, da plataforma Moodle (*Modular object-oriented dynamic learning environment*), da biblioteca do Polo e do laboratório de informática, com o apoio do professor formador de base:

«A fase do tempo comunidade inclui:

1) estudo individual e/ou em grupo baseado em fascículo próprio, contendo a teoria e a bibliografia, acompanhada de uma proposta de estudo de caso, com perguntas orientadoras sobre o tema preparado para cada módulo temático;

2) ambiente virtual de aprendizagem proporcionado pela estrutura e organização da plataforma moodle organizada pela Ufes» (Ufes, 2014: 9-10).

Verifica-se, ao final do processo, que os trabalhos foram desenvolvidos a partir da compreensão de que o conhecimento não comporta hierarquias. Ao mesmo tempo foi possível dimensionar a formação a partir da noção de interculturalidade (Fornet-Betancourt, 2001) e diversidade lingüística na perspectiva da sociolingüística, pela qual não há uma língua ou cultura superior ou melhor que outra. A formação buscou dar concreticidade ao tripé camponesinato-cultura-educação.

Considerando os dados gerados a partir de pesquisa com professores participantes em duas ofertas do curso de aperfeiçoamento escola da terra, podemos verificar que no final de 2018, dos 1.250 professores participantes da pesquisa, 87% eram pós-graduados e doze por cento haviam concluído graduação. Contudo, ainda é verificada a presença de professores não graduados no exercício do magistério, nesse Estado.

Os dados apontam para a crescente qualificação dos docentes do campo, no Estado do Espírito Santo.

Contudo, ainda é alarmante a condição contratual do trabalho docente. Do total de professores participantes da pesquisa (1.250), 72% por cento não são efetivos e possuem contratos precários de trabalho.

Decorre daí a certeza de que a formação de professores deve fazer parte do projeto brasileiro por qualidade na educação. Particularmente quando foram mobilizadas frentes para superar o quadro de abandono a que foi submetida a educação brasileira por séculos. Contudo, na conjunta atual, após eleição de governo ultra-direita, o movimento dos profissionais da educação é de resistência, contra perdas de direitos e contra



retrocessos. Sobretudo, a organização dos professores, enquanto intelectuais da cultura está voltado ao estado democrático de direito.

6. Formação de professores. Quem assume esta tarefa?

Os projetos de formação inicial e continuada de professores da educação do campo impactam não somente o trabalho na educação básica, como também desafia o meio acadêmico a se problematizar e ressignificar na sua história de ensino-pesquisa-extensão no que se refere ao processo de qualificação profissional do magistério e suas contribuições para a construção coletiva de políticas públicas de educação de qualidade para todos (Antunes-Rocha, 2012; Merler *et al.*, 2013; Foerste *et al.*, 2015, 2018 e 2019^b; Hage *et al.*, 2018; Fichtner *et al.*, 2019; Brandão *et al.*, 2019). Esse movimento histórico diferenciado, que se concretiza nos últimos quinze anos na institucionalização de cursos como aqui analisados, possibilitou iniciar fraturas e rompimentos com um processo calcificado de formação homogeneizadora, que pouco se articula com a realidade local (Foerste, 2005). Ela é marcada por diversidade de culturas dos povos e comunidades tradicionais (Decreto n.6.040/2007) – invisibilizadas pelo capital – e que, conforme Fernet-Betancourt (2001), dialogam entre si para promoção de resistências coletivas com agendas de interculturalidade dos oprimidos na América Latina.

A questão central aqui se refere à superação de racionalidades alinhadas com epistemologias neoliberais, porque reproduzem tecnicismos naturalizados pelo modo de produção de mercado. Críticas e denúncias foram acumuladas ao longo de pelo menos quatro décadas organizadas por grupos de trabalho da Associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação (Anped)⁴, que desde 1978 faz enfrentamentos a projetos impostos por decretos pela hegemonia burguesa dos governos conservadores que se alternam no comando político do Brasil.

Também ressaltamos, conforme discute Nosella (2013)⁵, que a criação do Movimento de educação promocional no Espírito Santo (Mepes) em 1968 faz emergir a pedagogia da alternância (Gimonet, 2007) na educação básica, graças também à colaboração da associação italiana Aes, Amigos do Estado brasileiro do Espírito Santo, sediada em Pádua (Itália). Aos poucos ela é pesquisada pela universidade brasileira e adotada por ela mesma em seus cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação (Gerke, 2007 e 2014; Merler *et al.*, 2013; Calliari, 2013; Müller, 2019; Souza, 2019). A indissociabilidade tempo universidade e tempo comunidade, promovida e consolidada pelo Mepes/Aes e investigada pela universidade, favoreceu a interiorização crescente de projetos de formação realizados pela Ufes em diálogo com as comunidades locais (administração pública, associações e sindicatos, igreja, organizações comunitárias, etc.). Este movimento acadêmico de ensino-pesquisa-extensão de orientação na *práxis* da alternância vem contribuindo para a maior

⁴ A Anped foi fundada em 16 de março de 1978, período de grande resistência à ditadura militar no País (<http://www.anped.org.br/>, acesso em 29 abr. 2019).

⁵ Paolo Nosella defendeu sua dissertação de mestrado em 1977, sob orientação de Demerval Saviani, no Programa de pós-graduação em educação da Pontifícia universidade católica de São Paulo.



autonomia dos profissionais da educação, com publicações que dão visibilidade às diferentes práticas educativas e culturais da sociedade.

Partindo disso, podemos dizer que o processo socio-político vivenciado na passagem do século XX para o século XXI no Brasil e de certa maneira na América Latina, foi marcado pela busca de construção de autonomia e superação de déficits na educação brasileira. Verificou-se o estabelecimento e fortalecimento de parcerias entre secretarias de educação, movimentos sociais organizados, organizações não-governamentais e a universidade.

A formação voltou-se à produção de alternativas pedagógicas, tendo em vista aspectos culturais das comunidades em questão, bem como a adoção de práticas agroecológicas. Neste sentido, o processo inovador e complexo de formação inicial e continuada em nível superior foi acompanhado de pesquisa das realidades locais, em cujo movimento os profissionais do ensino assumiram protagonismo nunca antes vista no cenário da educação brasileira. Isso favoreceu a crescente autonomia do magistério da educação básica e nas universidades e produção de práticas interinstitucionais de colaboração e parceria na busca de soluções possíveis, a partir do trabalho docente, a problemas concretos do campo vivenciados pelos professores e a sociedade como um todo. A pesquisa na formação continuada de professores mostra-se como uma alternativa que frutifica como prática integradora entre a academia e a sociedade, portanto.

Cabe aqui, para finalizar, colocar perguntas que não cessam, considerando, sobretudo, a conjuntura política atual no Brasil.

Como a sociedade civil pode pactuar hoje a continuidade de programas implementados durante os governos do presidente Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Roussef em fase de consolidação?

O Brasil, em especial o Estado do Espírito Santo, é signatário de uma concepção de sociedade democrática e almeja crescente autonomia política e pedagógica?

Estamos aptos a fazer frente aos desmontes propostos pelo imperialismo do capital, nos projetos educativos e de sustentabilidade agroecológica no Brasil e América Latina?

Cabe aos professores enquanto intelectuais defender a educação pública de qualidade para todos, articulados às comunidades e sociedade civil como um todo, para garantir o direito dos cidadãos de formação desde a educação infantil à pós-graduação, para uma participação democrática, com respeito aos direitos sociais.

Referências bibliográficas / References

Aboites H., *La educación superior latinoamericana e el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto tuning de competencias*, «Revista de Instituto Internacional para la Educación Superior en America Latina y el Caribe - Unesco», 15(1), 2010, acesso em 20 abr. 2019.

Anped, *Associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação*, disponível em <http://www.anped.org.br/>, acesso em 29 abr. 2019.

Antunes-Rocha M.I. et al., *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2012.



- Brandão C.R., Foerste E., Schütz-Foerste G.M. (orgs.), *Educação do campo: diálogos interculturais*, Appris, Curitiba, 2019.
- Brasil, *Decreto presidencial n.6.040 de 7 de fevereiro de 2007. Política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais*, Gabinete presidencial, Brasília, 2007, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm, acesso em 3 de maio de 2019.
- Brasil, *Decreto presidencial n.9.465 de 02 de janeiro de 2019*, disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0tzc2mb/content/id/57633286, acesso em 29 abr. 2019.
- Brasil, *Decreto presidencial n.9.741 de 29 de março de 2019*, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm, acesso em 29 abr. 2019.
- Brasil, *Lei n.13.005/2014*, Mec, Brasília, 2015.
- Brasil, *Parecer Cne/Cp n.9 de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, Portal Mec, Mec/Cne/Cp, Brasília, 2001, disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>, acesso em 24 abr. 2019.
- Brasil, *Parecer/Cne n.2/2015, Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica*, Cne, Brasília, 2015^b.
- Brasil, *Portaria n.579/2013. Institui o programa escola da terra*, Mec, Brasília, 2013.
- Brasil, *Portaria normativa n.9 de 30 de junho de 2009. Institui o plano nacional de formação dos professores da educação básica*, Df, Mec, Brasília, Diário Oficial da União, 2009, disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf, acesso em 24 abr. 2019.
- Brasil, *Resolução Cne/Cp n.1 de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, Portal Mec, Brasília, Mec/Cne/Cp, 2002, disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf, acesso em 24 abr. 2019.
- Caliari R.O., *A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia*, tese de doutorado, Ppge/Ufes, Vitória, 2013.
- Catani A. Mendes, *Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes*, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- Fichtner B., Foerste E., Schütz-Foerste G.M., Lima M. (orgs.), *Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação*, Appris, Curitiba, 2019.
- Foerste E. et al., *Relatório final do curso de especialização em educação do campo*, Ppge/Ufes, Vitória, 2010.
- Foerste E., *Educação do campo e infâncias*, Crv, Curitiba, 2015.
- Foerste E., *Educación rural y pedagogía social: interculturalidad en luchas colectivas por la tierra y la educación*, «Revista Iberoamericana de Educación», 76(1), 2018.
- Foerste E., *Parceria na formação de professores*, Corte, São Paulo, 2005.
- Foerste E., *Parcerias, culturas e educação do campo*, Appris, Curitiba, 2019^b.
- Foerste E., *Relatório final do curso de aperfeiçoamento escola da terra capixaba 2015-2019*, Dlce/Ce/Ufes, Vitória, 2019^a.



- Foerste E., Schütz-Foerste G.M., *Educação do campo. Outros textos outras palavras*, in Zaccur E. (org.), *Alfabetização e letramento: O que muda quando muda o nome?*, Editora Rovelles, Rio de Janeiro, 2011.
- Foerste E., Schütz-Foerste G.M., *Pedagogia da terra. Uma avaliação da experiência da Universidade federal do Espírito Santo*, Relatório final de pesquisa, Ufes/Pronera, Vitória/Brasília, 2004^a.
- Foerste E., Schütz-Foerste G.M., *Pedagogia da terra: um estudo sobre a formação superior de professores do Mst*, in Anped, Gt, *Formação de professores*, 08, 2004^c, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t084.pdf>, acesso 29 abr. 2019.
- Foerste E., Schütz-Foerste G.M., *Professores, Sem-terra e universidade. Qual parceria?*, in Andrade M.R. et al., *A educação na reforma agrária em perspectiva*, Ação Educativa/Pronera, São Paulo/Brasília, 2004^b, pp.211-227.
- Foerste E., Schütz-Foerste G.M., *Relatório de trabalho de consultoria currículo da educação do campo*, Secretaria de estado de educação, Vitória, 2008.
- Fornet-Betancourt R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001.
- Frigotto G. (org.), *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, Uerj/ Lpp, Rio de Janeiro, 2017.
- Gatti B.A., *Análises com vistas a um referencial para política de formação de professores para o ensino básico*, Consed, Brasília, 1996.
- Gerke J., *Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância*, dissertação de mestrado, Ppge/Ufes, Vitória, 2007.
- Gerke J., *Sentidos da formação docente para a profissionalização na voz dos professores do campo*, tese de doutorado, Ppge/Ufes, Vitória, 2014.
- Gimonet J.C., *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos Ceffa's*, Vozes/Aimfr, Petrópolis/Paris, 2007.
- Giroux H., *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- Giroux H., *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução*, Vozes, Petrópolis, 1986.
- Gramsci A., *Os intelectuais e a organização da cultura*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1988.
- Hage S.A., Hage M. et al., *Programa escola da terra. Cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*, Crv, Curitiba, 2018.
- Inep/Brasil, *Censo escolar de 2012*, disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf, acesso em 29 abr. 2019.
- Instituto Lula, *Territórios da cidadania completam 10 anos*, disponível em <http://www.brasildamudanca.com.br/agricultura-familiar-e-reforma-agraria/agricultura-familiar-e-reforma-agraria>, acesso em 29 abr. 2019.
- Kolling E.J., Néry Ir., Molina M.C. (orgs.), *Por uma educação básica do campo*, texto final, Unb, Brasília, 1999.



- Mec/Inep/Deed, *Evolução do número de cursos de graduação por modalidade de ensino segundo o grau acadêmico. Brasil 2014-2016*, Mec/Inep/Deed, Brasília, 2016.
- Mec/Inep/Deed, *Professores da educação básica; número de professores da educação básica com escolaridade de nível médio (sem normal/magistério por localização, segundo a região geográfica)*, Mec/Inep/Deed, Brasília, 2007^a.
- Mec/Inep/Deed, *Professores da educação básica; número de professores da educação básica com escolaridade de nível médio (sem normal/magistério por localização, segundo a região geográfica)*, Mec/Inep/Deed, Brasília, 2007^b.
- Mec/Secadi, *Programa nacional de educação do campo*, Mec/Secadi, Brasília, 2013.
- Merler A., Foerste E., Paixão L., Caliari R. (orgs.), *Diálogos interculturais em terras capixabas*, Série Educação do campo, Edufes, Vitória, 2013.
- Moreto C., *Formação de educadores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade educação aberta e a distância: um estudo sobre parceria entre professores de escola básica e professores da universidade*, dissertação de mestrado, Ppge/Ufes, Vitória, 2006.
- Müller E.R., *Classe multisseriada em Domingos Martins/Es: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola*, dissertação de mestrado, Ppge/Ufes Vitória, 2019.
- Nosella P., *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*, Edufes, Vitória, 2013.
- Pezzin J., *Professores (as) sem-terra: um estudo sobre práticas educativas do movimento dos Trabalhadores rurais sem terra*, dissertação de mestrado, Ppge/Ufes, Vitória, 2007.
- Presidência da República, *Programa territórios da cidadania*, Lançamento dia 25 de fevereiro de 2008, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm, acesso em 29 abr. 2019.
- Rede Gazeta, *Anuário de 2018*, disponível em <http://anuario.agazeta.com.br/>, acesso em 29 abr. 2019.
- Souza A.R. de, *Formação de professores da educação do campo na Bacia do Rio Doce: um estudo sobre o programa escola da terra*, dissertação de mestrado, Ppge/Ufes, Vitória, 2019.
- Ufes, *Curso de extensão: aperfeiçoamento escola da terra*, Ce/Ufes, Vitória, 2014.
- Ufes, Universidade federal do Espírito Santo, *Educação do campo*, disponível em <http://www.ce.ufes.br/educacao-do-campo>, acessado em abril de 2019.
- Ufes, Universidade federal do Espírito Santo, *Universidade federal do Espírito Santo Centro de educação projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em educação do campo*, Centro de educação 2012, disponível em http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/ppc_lec_0.pdf, acessado abril de 2019.
- Zen E. Toretta, *Pedagogia da terra. A formação de professor sem-terra*, dissertação de mestrado, Ppge/Ufes, Vitória, 2006.

Recibido: 01/05/2019

Aceptado: 23/11/2019

