

O Programa Escola da Terra no Espírito Santo: formação continuada de professora(s) do campo no módulo “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade”

 Fernanda Monteiro Barreto Camargo¹,  Ozirlei Teresa Marcolino²,  Rosali Rauta Siller³,

¹ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Departamento de Línguas, Cultura e Educação do Centro de Educação. Endereço completo da instituição do primeiro autor. Vitória, Brasil. ² Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

³ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Autor para correspondência/Author for correspondence: fmbcamargo@gmail.com

RESUMO. Este artigo apresenta a proposta teórico-metodológica utilizada na construção do segundo módulo do curso “Aperfeiçoamento Escola da Terra”, vinculado ao Programa Escola da Terra no Espírito Santo. Intitulado “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo”, esse processo formativo promoveu reflexões sobre os processos de inclusão e exclusão em suas múltiplas perspectivas (Plaisance, 2015; Skliar, 2003); sobre a Educação do Campo na perspectiva da interculturalidade crítica bilíngue (Maher, 2005, 2007; Walsh, 2009, 2010) e sobre concepções de interdisciplinaridade (Fazenda, 2008; Frigotto, 2008). A formação teve como princípios educativos a pesquisa (Freire, 1983, 1996) e a alternância, com utilização das seguintes mediações didático-pedagógicas da pedagogia da alternância: Plano de Estudos, Colocação em Comum, Caderno da Realidade e Atividades de Retorno, as quais estavam organizadas no Tempo-Universidade e no Tempo-Comunidade. A participação no programa constituiu-se em um desafio, dadas as múltiplas questões envolvidas na parceria entre as escolas das redes públicas estaduais e municipais e a universidade, instituição formadora responsável pela oferta do curso. Contudo, possibilitou a reflexão e discussão sobre a realidade dos sujeitos dos diferentes territórios camponeses do Espírito Santo, constituindo-se em um processo formativo de professora(s) do campo que tensionou reinventar práticas inclusivas, interculturais, bilíngues e interdisciplinares.

Palavras-chave: inclusão, interculturalidade crítica, interdisciplinaridade, educação do campo, Escola da Terra.

The program “Escola da Terra” in Espírito Santo: continuing education of rural teachers in the module "Inclusion, interculturality and interdisciplinarity"

ABSTRACT. This paper presents the theoretical-methodological proposal used in the construction of the second module of the course "Improvement Escola da Terra", linked to the program Escola da Terra in Espírito Santo. Entitled "Inclusion, interculturality and interdisciplinarity in Rural Education", this educative process promoted reflections on the processes of inclusion and exclusion in its multiple perspectives (Plaisance, 2015; Skliar, 2003); on Rural Education from the perspective of bilingual critical interculturality (Maher, 2005, 2007; Walsh, 2009, 2010) and on interdisciplinary conceptions (Fazenda, 2008; Frigotto, 2008). The continuing education had as educational principles the research (Freire, 1983, 1996) and the alternation, with use of the following didactic-pedagogical mediations of the pedagogy of the alternation: Plan of Studies, Placement in Common, Notebook of Reality and Return Activities, which were organized in University-Time and Community-Time. Participation in the program was a challenge, given the multiple issues involved in the partnership between state and municipal public schools and the university, the educational institution responsible for offering the course. However, it allowed the reflection and discussion on the reality of the individuals of the different peasant territories of Espírito Santo, constituting an educative process of rural teachers that aimed to reinvent inclusive, intercultural, bilingual and interdisciplinary practices.

Keywords: inclusion, critical interculturality, interdisciplinarity, rural education, Escola da Terra.

El programa “Escola da Terra” en Espírito Santo”: formación continua para maestros rurales en el módulo "Inclusión, interculturalidad e interdisciplinariedad"

RESUMEN. Este artículo presenta la propuesta teórica y metodológica utilizada para construir el segundo módulo del curso "Perfeccionamiento de la Escola da Terra", vinculado al programa Escola da Terra en Espírito Santo. Titulado "Inclusión, interculturalidad e interdisciplinariedad en la Educación Rural", este proceso formativo promovió reflexiones sobre los procesos de inclusión y exclusión en sus múltiples perspectivas (Plaisance, 2015; Skliar, 2003); sobre la Educación rural desde la perspectiva de la interculturalidad crítica bilingüe (Maher, 2005, 2007; Walsh, 2009, 2010) y sobre las concepciones de interdisciplinariedad (Fazenda, 2008; Frigotto, 2008). La formación tuvo como principios educativos la investigación (Freire, 1983, 1996) y la alternancia, utilizando las siguientes mediaciones didácticas-pedagógicas de la pedagogía de la alternancia: Plan de Estudio, Colocación en Común, Cuaderno de Realidad y Actividades de Retorno, que se organizaron en Tiempo Universitario y Tiempo Comunitario. La participación en el programa fue un reto, dadas las múltiples cuestiones involucradas en la asociación entre las escuelas públicas y municipales y la universidad, la institución de formación responsable de ofrecer el curso. Sin embargo, permitió la reflexión y discusión sobre la realidad de los sujetos de los diferentes territorios rurales de Espírito Santo, constituyendo un proceso formativo de maestros rurales que tensionó la reinención de prácticas inclusivas, interculturales, bilingües e interdisciplinarias.

Palabras clave: inclusión, interculturalidad crítica, interdisciplinariedad, educación rural, Escola da Terra.

Introdução

Uma das ações do Programa Nacional do Campo, instituído pela Portaria n. 86 (2013), do Ministério da Educação (MEC), prevê o Programa Escola da Terra. Esse segundo programa foi criado pela Portaria n. 579 (2013) e se constitui em uma política de educação específica de formação continuada de professora(e)s em serviço em escolas do campo que atuam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental compostas por estudantes de diversas idades. Além disso, o Programa Escola da Terra se destina a professores de escolas de comunidades quilombolas, sendo que, em ambos os casos, sua execução se dá em regime de colaboração com estados, municípios e governo Federal.

No mesmo ano da criação do Programa Escola da Terra, foram materializadas experiências-piloto de execução dessa política pública em quatro das cinco regiões do país, por meio da Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Maranhão. Assim, celebra-se, com esse programa, o encontro entre a universidade pública e as redes de ensino públicas municipais e estaduais, em uma dinâmica em que se destaca a contribuição da extensão universitária para a articulação teórico-prática do ensino e da pesquisa com as necessidades do contexto em que as universidades estão inseridas. É importante lembrar que ações da extensão, com o ensino e a pesquisa, compõem o tripé que sustenta os cursos de graduação de uma universidade, sendo indissociáveis e complementares.

O processo formativo, em si, compromete-se com o fortalecimento da escola como um dos principais espaços da Educação do Campo e o trabalho como princípio educativo, permitindo que professora(e)s transformem o meio e também a si. Nesse sentido, superar a noção de trabalho como exploração ou prática alienada e repetitiva implica compreendê-lo como constitutivo do ser e, assim, como exercício contínuo de produzir sua existência material e simbólica sobre a terra para além do reino da necessidade, não se esquecendo desta, mas produzindo, também, o reino da liberdade. A libertação é um exercício igualmente contínuo, que se realiza no trabalho coletivo, pois "...ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1983, p. 79).

Além do trabalho, o processo formativo do Programa Escola da Terra compromete-se também com a alternância e com a pesquisa, outros dois de seus princípios educativos. A alternância parte de uma concepção de educação vinculada à pedagogia da alternânciaⁱ, que

alterna os espaços-tempos formativos e oferece mediações didático-pedagógicas próprias para promover a articulação entre educação e a realidade específica da(o)s professora(e)s-cursistas. Permite, desse modo, que o processo de ensino-aprendizagem se efetive com mais significado para os sujeitos do campo. A pesquisa, por sua vez, é utilizada como instrumento para que a apropriação, construção e renovação do conhecimento efetivamente ocorram, no entendimento de que

Ensinar exige pesquisa. 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 e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

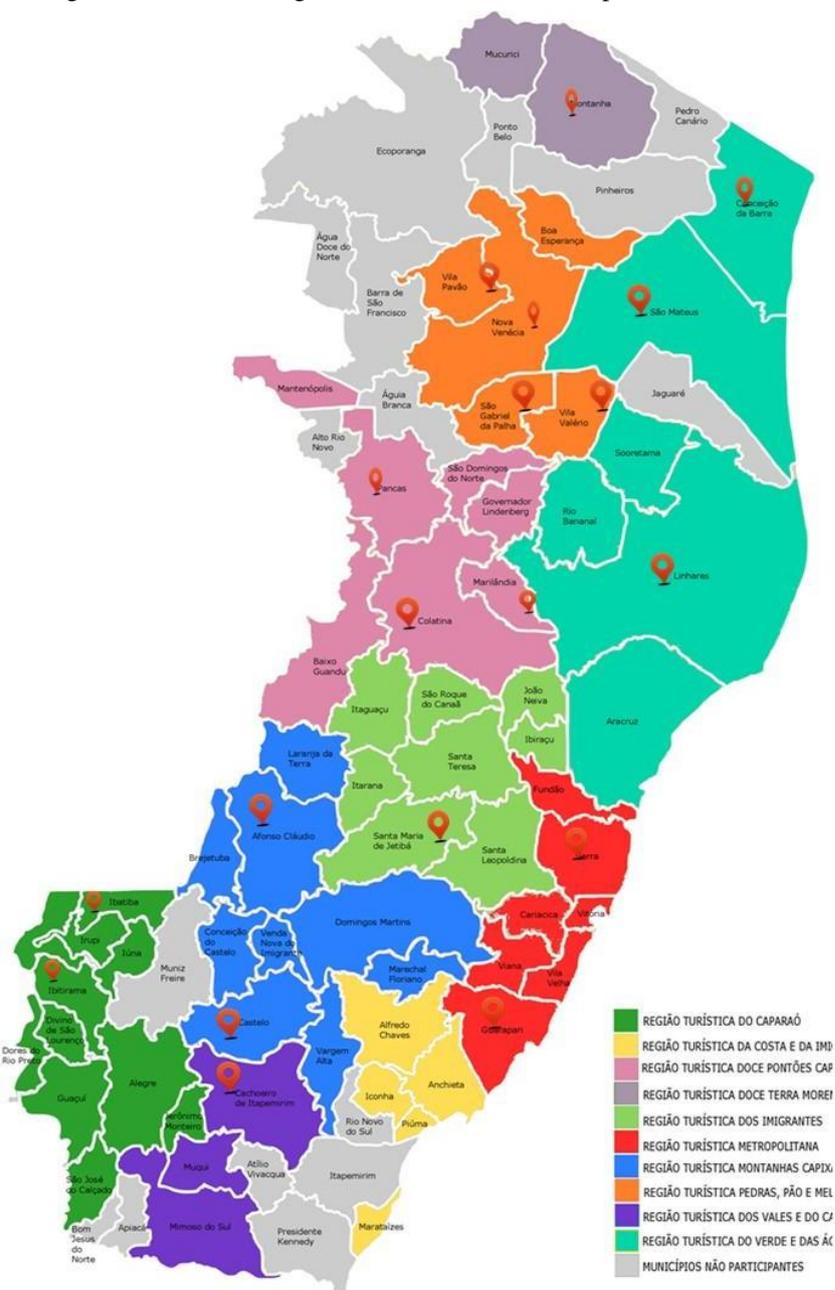
Ainda seguindo o pensamento freireano, uma das tarefas essenciais na prática educativa crítica é criar as condições para que estudantes e professora(e)s, nas relações que entre si estabelecem, possam vivenciar a experiência profunda de “assumir-se”.

...Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outridade” do “não eu”, ou do tu que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 1996, p. 23-24).

Tendo em vista o exposto, considerou-se importante a oportunidade de participação e envolvimento da(o)s professora(e)s da Educação do Campo do estado do Espírito Santo – *lócus* da experiência formativa relatada neste artigo, ocorrida no âmbito do Programa Escola da Terra – em experiências de pesquisa e construção de práticas pedagógicas de caráter inovador a partir de suas realidades e com os sujeitos dos diferentes territórios campestres. Para tanto, operacionalizou-se na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) um curso de extensão que se encontra em sua terceira edição, denominado “Aperfeiçoamento Escola da Terra”.

O curso contou com o envolvimento da Secretaria Estadual de Educação e de 21 dos 78 municípios capixabas. Os municípios que fizeram adesão ao curso foram organizados em 20 polos (Figura 1), a saber: Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Colatina, Conceição da Barra, Guarapari, Ibatiba, Ibitirama, Linhares, Marilândia, Montanha, Nova Venécia, Pancas, Santa Maria de Jetibá, São Gabriel da Palha, São Mateus, Serra, Vargem Alta, Vila Pavão e Vila Valério.

Figura 1 - Polos do Programa Escola da Terra no Espírito Santo.



Fonte: adaptado sobre base cartográfica da Secretaria de Estado de Turismo do Espírito Santo. (2017). *Conheça o novo Mapa do Turismo no Espírito Santo*. Recuperado em 14 março, 2022, de <https://setur.es.gov.br/Not%C3%ADcia/conheca-o-novo-mapa-do-turismo-do-espírito-santo-2>.

Organizados os polos, em cada um deles, foi selecionado um(a) educador(a) de baseⁱⁱ. Cada polo contou, também, com a assessoria de professora(s)-pesquisadora(s) da Ufes, bem como de profissionais militantes na área da Educação do Campo. A implementação da terceira edição dessa formação continuada de professora(s), ocorrida em 2021, compôs-se de três módulos assim denominados: “Introdução à Educação do Campo”; “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo” e “Práticas pedagógicas na

Educação do Campo”, totalizando 180 horas. Neste artigo, especificamente, o objetivo é apresentar a proposta teórico-metodológica usada para a construção do segundo módulo, com 60 horas.

Proposta teórico-metodológica do módulo “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo” do curso “Aperfeiçoamento Escola da Terra”

No módulo “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo”, a formação apresentou uma proposta teórico-metodológica com reflexões sobre os processos de inclusão e exclusão em suas múltiplas perspectivas (Plaisance, 2015; Skliar, 2003); a Educação do Campo na perspectiva da interculturalidade crítica bilíngue (Maher, 2005, 2007; Walsh, 2009, 2010) e as concepções de interdisciplinaridade (Fazenda, 2008; Frigotto, 2008).

Em tempos de resistência, a Educação do Campo desafia-nos a pensar ainda mais na educação emancipadora (Freire, 1983, 1996) e a entender os processos educativos a partir das interculturalidades, diversidades, inclusão, interdisciplinaridade, as quais constituem os processos sociais, políticos e culturais, na busca pela humanização dos sujeitos camponeses. Nessa direção, o módulo em questão apoiou-se na perspectiva da educação libertadora, embasada no pensamento de Freire (1983, 1996), concebida como processo de humanização e prática da liberdade, que se preocupa com as condições da(o)s cursistas e se propõe à escuta das experiências, lançando-lhes o desafio de assumir-se como ser social, histórico, cultural, pensante, comunicante, transformador, idealizador e produtor de sonhos. No desenvolvimento do plano de atividades, o pensamento freireano trouxe contribuições relevantes para o debate, no sentido de reconhecer os sujeitos em suas especificidades, diferenças e peculiaridades, considerando, como propõe Lima (2018), a possibilidade de afirmação como ser histórico e protagonista do processo de transformação social e de si mesmo.

Com base nessa reflexão e sob a instigação para estabelecer projetos educativos emancipadores a serem desenvolvidos nas escolas do campo, adotou-se como pontos de partida os princípios do diálogo, da valorização e do reconhecimento das singularidades do povo camponês, de seus contextos e culturas, situando o foco “...na auto afirmação de suas identidades sociais e culturais, bem como no fortalecimento de uma cultura contra hegemônica, capaz de contrapor-se aos processos de dominação política e cultural instituídos no contexto da sociedade capitalista” (Lima, 2018, p. 545).

Originalmente, a proposta metodológica adotada na formação aqui relatada foi organizada no formato presencial. Entretanto, em função da pandemia de Covid-19, fez-se necessário adequá-la às exigências sanitárias recomendadas pela Organização Mundial de Saúde. No âmbito do MEC, foi estabelecido que os estados e municípios teriam autonomia para conduzir as políticas educacionais, por meio da Portaria n. 491 (2020). No Espírito Santo, as escolas estaduais e municipais envolvidas no Programa Escola da Terra seguiram orientações estabelecidas pelo Decreto n 4.593R (2020), que suspendeu temporariamente as aulas presenciais nessas escolas, as quais somente retornaram em outubro de 2020, de forma parcial, e em janeiro de 2022, integralmente. Na Ufes, instituição formadora responsável pelo programa no Espírito Santo, foi adotado o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário Emergencial, conforme estabelecido na Resolução n. 56 (2020) pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Em razão disso, os cinco encontros previstos para o segundo módulo transcorreram de forma virtual, via plataforma *Google Meet*.

O contexto pandêmico trouxe, cotidianamente, desafios para o desenvolvimento das atividades previstas em cada encontro do módulo, um convite contínuo para reinventar a formação. O esforço coletivo para construir ferramentas tecnológicas foi inevitável. A solidariedade, o pensar e agir na coletividade, a criatividade, a auto-organização da(o)s formadora(e)s de base e da(o)s cursistas foram valorizadas nas práticas da(o)s envolvida(o)s, na reafirmação de que

Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. ... E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber (Freire, 1983, p. 47).

Foi com essa perspectiva que os desafios que se apresentavam em cada etapa do módulo foram enfrentados, pela esperança frente às incertezas e tendo como âncora as experiências formativas de cada envolvida(o), sempre com abertura ao novo e às mudanças, uma vez que, como assevera Freire (1996), ensinar exige de nós correr riscos, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação.

Com base na ementa do módulo em questão, debruçamo-nos na seleção dos textos-base, de apoio e complementares. As sugestões de textos e atividades foram elaboradas tendo-se como base os períodos formativos previstos no programa: o Tempo-Universidade, ou seja, o tempo que o(a) professor(a) cursista participa das aulas e demais atividades na Ufes, tendo

sido exigida participação remota, coordenada pela(o)s educadora(e)s de base e equipe formadora, enquanto o Tempo-Comunidade consistiu na dedicação às atividades realizadas em serviço e/ou na comunidade. Esses dois tempos foram trabalhados de forma articulada com a auto-organização do(a) professor(a)-cursista, visando ao exercício reflexivo que orienta a práxis educativa libertadora. Assim, esses períodos formativos estiveram articulados à perspectiva teórico-metodológica da pedagogia da alternância e aos compromissos da Educação do Campo e educação popular libertadora.

Como prática educacional camponesa pensada e praticada a partir da realidade dos povos do campo, constituída por aprendizagens e experiências geracionais vivenciadas nos cotidianos escolares, familiares e comunitários (Caliari, 2013), a pedagogia da alternância emerge da necessidade contínua de resolução de problemas inerentes à condição de trabalhadora(e)s do campo, uma proposta educacional que visa a mantê-la(o)s na terra, ressignificando seus territórios (Nosella, 2012). Essa pedagogia alterna espaços-tempos formativos entre a escola e as possibilidades de trabalho com relação ao meio, compondo a organização da cultura escolar, oferecendo possibilidades de mediações pedagógicas próprias e permitindo, dessa forma, que o processo de ensino-aprendizagem se efetive com mais significado para os sujeitos do campo. Na análise de Gerke e Santos (2019, p. 7),

...a formação por alternância configura-se como espaço e tempo da resistência e da perseverança. Nasce do inconformismo e das inquietudes na busca por um processo formativo que concilie as aprendizagens dos conhecimentos historicamente acumulados ao trabalho, às suas necessidades cotidianas, construindo nos jovens o sentimento de pertença às suas raízes históricas, culturais e econômicas, produzidas na lida com a terra e na colheita de seus frutos.

Em diálogo com a legislação da Educação do Campo e com as produções reflexivas de seus sujeitos, entende-se que, como uma possibilidade formativa dos sujeitos camponeses, a alternância produz-se imbuída de um projeto político transformador. Isso porque é pensada a partir das especificidades e diversidades do contexto local, que constrói a autonomia e o protagonismo dialógico entre os sujeitos do campo com respeito às suas identidades. Nesse sentido, Gerke e Santos (2019, p. 9) avaliam que a

...alternância nasce como uma possibilidade formativa dos sujeitos do campo, com vistas ao trabalho e aos processos de escolarização, mas não se limita a eles. Logo, cresce e desenvolve-se como potência que conjuga o acesso dos camponeses ao direito à educação, sem o abandono da militância e da luta por pautas que vislumbrem a utopia possível de uma vida humanizada.

Para tanto, a pedagogia da alternância possui mediações em seu arcabouço metodológico, a saber: Plano de Estudos; Colocação em Comum; Caderno da Realidade; Visitas e Viagens de Estudos, Intervenção Externa, Estágio, Visitas às Famílias, Cadernos de Acompanhamento e Atividades de Retorno. Durante a oferta do módulo “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo”, no Tempo-Universidade, o início dos encontros sempre era marcado por uma místicaⁱⁱⁱ, definida por algum da(o)s cursistas. Na sequência, eram apresentadas as Atividades Retorno, realizadas na escola e/ou comunidade, as quais estavam vinculadas com o Plano de Estudos, realizado no Tempo-Comunidade, e buscavam o aprofundamento dos temas dos encontros via *Google Meet*. Essas atividades propunham ações que promovessem melhoria da realidade em que vivem e estudam a(o)s cursistas.

O Plano de Estudos e as Atividades Retorno eram socializados no Tempo-Universidade no momento da Colocação em Comum, uma oportunidade para que cada cursista conhecesse um pouco a realidade dos demais, gerando soluções coletivas para a superação dos problemas locais e/ou de fortalecimento das ações de sucesso nas suas localidades. No Tempo-Comunidade, aconteciam os registros das atividades desenvolvidas no Caderno da Realidade, que possibilitava ao cursista um olhar retrospectivo de sua caminhada no processo formativo da pedagogia da alternância. Apresentamos, a seguir, a organização dos encontros formativos, respeitando os princípios dessa pedagogia.

O **primeiro encontro** de formação no segundo módulo objetivou discutir sobre inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo a partir das situações de desigualdades étnicas, linguístico-culturais e de deficiências nas escolas do campo. A proposta do Tempo-Universidade foi reconhecer a importância da Educação do Campo na perspectiva da interculturalidade crítica, bilíngue e interdisciplinar, com a elaboração de um Plano de Estudos sobre a temática do módulo e levantamento de situações-problemas e/ou reflexões emanadas dos contextos da(o)s cursistas, tendo como norte as seguintes perguntas: o que vocês já sabem e conhecem sobre este tema? O que gostariam de saber mais sobre esse assunto?

Ainda no Tempo-Universidade, a partir de reflexões introdutórias, foram propostas à(o)s cursistas as seguintes questões problematizadoras: como o Brasil construiu a assimetria entre grupos étnico, culturais, pessoas com deficiência e línguas? Será que reconhecer, tolerar, ajudar, conviver, incorporar o “diferente” dentro da matriz colonial é a opção para as práticas pedagógicas para as escolas do campo? Tais questões foram registradas no Plano de Estudos e

dialogadas a partir dos eixos articuladores que haviam sido apresentados no módulo anterior, sendo eles: o direito a terra, agroecologia, soberania alimentar, trabalho e pesquisa como princípios educativos, território, cultura e saberes. Em pequenos grupos e a partir das atividades de reflexão e de aprofundamento teórico, a(o)s cursistas foram incentivados a elaborar uma proposta para construir alternativas de práticas pedagógicas para as escolas do campo tendo em vista a perspectiva de uma Educação do Campo inclusiva, intercultural e interdisciplinar, o que requer explicar os sentidos desses construtos.

Por inclusão, entende-se não mais uma proposta em um sistema educacional paralelo ou segregado, mas um conjunto de recursos dos quais a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus estudantes (Plaisance, 2015). Além disso, a inclusão^{iv} do outro na educação de hoje e de amanhã não permite o apagamento dos sujeitos (internos e externos), mas um retorno, cada vez mais próximo e frequente, a um processo de aproximação e alteridade em relação aos diferentes povos, culturas, etnias e movimentos, bem como nas mais distintas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais que se presentificam na escola e no contexto em que ela se insere.

No que tange à interculturalidade, a perspectiva a partir da qual esse conceito é aqui abordado é a de Walsh (2009, 2010), pesquisadora norte-americana naturalizada equatoriana. Trata-se de uma interculturalidade crítica, que parte da matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, considerada como uma construção de e para as pessoas que historicamente estão sujeitas à submissão e subalternização (Walsh, 2010). Tal proposta aponta caminhos para a construção de um projeto de sociedade que se contraponha à matriz colonial e busque desconstruí-la. Nessa matriz, a escola ocupa um lugar central, atuando como instituição que, historicamente, reproduz as formas de poder e de saber que sustentam os processos de subalternização, de inferiorização de alguns grupos – dentre os quais as populações do campo – em relação a outros. Frente a isso, o que se busca é construir com os sujeitos das escolas do campo uma educação em uma perspectiva que “...reafirme o direito à diferença, mas recusa a desigualdade” (Dornelles, 2007, p. 10).

Em relação à compreensão sobre interdisciplinaridade, segue-se a trilha de Fazenda (2008), que a define como sendo aquilo que se mostra comum a duas ou mais disciplinas, tal como é encontrado nos dicionários de língua portuguesa. A junção de disciplinas se restringe à organização curricular, sendo possível ampliar o conceito para uma “...atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (Fazenda, 2008, p. 17), que envolveria a cultura local em que se dá a formação dos docentes.

No que se refere às atividades do módulo para o Tempo-Comunidade, foi sugerida a análise da realidade como ponto de partida para responder às questões do Plano de Estudos com aprofundamento que contemplasse as dimensões teórica, científica, conceituais e da realidade. No Caderno da Realidade, solicitou-se que a(o)s cursistas registrassem suas primeiras impressões sobre o que a comunidade e/ou escola têm desenvolvido a partir da temática debatida no módulo em questão.

No **segundo encontro**, tratou-se mais especificamente da inclusão, com o propósito de identificar as estruturas sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas que posicionam a diferença cultural, de gênero, de geração, de “pessoas com deficiência” ou diferenças visuais, auditivas, motoras e mentais em condições de superioridade ou inferioridade. No Tempo-Universidade, a Colocação em Comum do Plano de Estudos apresentou a síntese das questões aprofundadas a partir da releitura do texto, definida como Atividade de Retorno. Em formato de “tempestade de ideias”, provocou-se cada cursista a pensar em uma palavra sobre educação inclusiva, compartilhando-a em seguida. Esse momento culminou na produção de um texto coletivo sobre o conceito de educação inclusiva do grupo. A partir da discussão iniciada, sugeriu-se ampliá-la com a leitura do texto “A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros ‘outros’”, de Carlos Skliar (2003), incentivando à reflexão sobre as seguintes questões: quem sou eu? Quem são “os outros”? Quem é “o outro” em mim, como profissional das escolas do campo? O que entendo por “a pedagogia do outro”?

Esse “outro” e seus contextos diversos, nos moldes a que se refere Skliar (2003), esteve no alvo das discussões em todo o módulo, mas a efervescência dos diálogos, das trocas estabelecidas nessa formação, potencializou as formulações e efetivações de outros modelos educacionais, modelos para caminhar na contramão daquelas “mudanças” que podem ser traduzidas “como uma reforma para nós mesmos”, para lembrar Skliar (2003, p. 46), uma “mudança” – assim mesmo, com aspas, porque tem como âncoras

...a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente. Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados

apenas uns poucos fragmentos da sua alma
(Skliar, 2003, p. 39).

No Tempo-Comunidade do segundo encontro, uma das atividades propostas à(ao)s cursistas foi assistir ao documentário “*Reikwaapa*” e confrontar as questões que dele emergiam com as discussões sistematizadas no Plano de Estudos construído no Tempo-Universidade. Tais questões foram: qual a importância dos rituais, das tradições, dos saberes tradicionais para a nossa vida? Que relação têm os rituais de passagem guarani com a sua realidade? Que práticas de sua cultura se assemelham às práticas desse povo que foram apresentadas no vídeo? Qual a diferença entre o indígena dos anos de 1500 para os indígenas de hoje? Em uma relação com outros povos tradicionais – do campo, por exemplo –, quais as diferenças de “ontem” para “hoje” no modo de ser e fazer, do modo de viver e de possuir? Quais os “encontros” entre a educação escolar indígena apresentada no documentário e a Educação do Campo? Retomando o texto do segundo encontro, os cursistas fizeram um desenho representando a seguinte frase: “‘não está mal ser o que és’ mas também ‘não está mal ser outras coisas além do que já és’” (Skliar, 2003, p. 46). Para intensificar ainda mais o aprofundamento no texto, a partir da mesma frase, a(o)s cursistas selecionaram uma imagem que representasse a sua realidade e/ou contexto. Por fim, fizeram o registro no Caderno da Realidade sobre as suas impressões e problematizações.

No **terceiro encontro** da formação, o objetivo foi desenvolver práticas educativas de caráter intercultural crítico (Walsh, 2009), sensível às diferenças e que apontassem caminhos para um projeto de sociedade que se contraponha à homogeneização, aos estereótipos e aos padrões culturais hegemônicos. No momento da Colocação em Comum, ocorreu a apresentação do desenho produzido no Tempo-Comunidade como Atividade de Retorno. Dando continuidade ao Tempo-Universidade, também foi promovida uma “tempestade de ideias”, para a discussão sobre diversidade e os caminhos para construção de uma Educação do Campo que eduque todos os seus sujeitos, sem distinção de classe, raça, etnia, gênero, deficiência, ratificando-se a importância do estudo na perspectiva da interculturalidade crítica e bilíngue. A proposta seguinte foi elaborar um texto-síntese no Plano de Estudos e, como aprofundamento teórico, foi sugerida a leitura e discussão do texto “Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais”, de Lima (2018), a partir da seguinte questão: qual a grande contribuição que o debate sobre a diversidade tem trazido para as escolas do campo? A discussão foi ampliada, confrontando-se as situações da realidade do texto estudado com a música “Ninguém=ninguém”, do grupo Engenheiros do

Havaí. Como Atividade de Retorno, propôs-se a sistematização, no Plano de Estudos, da situação da realidade, tendo em vista as reflexões provocadas pela letra da música, pelo texto e pelo vídeo.

No Tempo-Comunidade, a cultura e diversidade foram trazidas à discussão. Como atividade propulsora, a(o)s cursistas foram solicitados a assistir ao vídeo “Interculturalidade e o ensino crítico de línguas e de suas literaturas”, com Maher (2020). A motivação para o aprofundamento teórico foi o confronto das situações da realidade do vídeo com o texto “Educação do Campo e diversidade”, de Machado (2010). Para contribuir com a reflexão, algumas questões foram apresentadas: qual a principal contribuição que o debate sobre a diversidade tem trazido para as escolas do campo?

Segundo Maher (2020), em se tratando do senso comum, cultura significa mero acúmulo de conhecimento, comumente associada à erudição ou intelectualidade. Ou seja, afirmar que alguém não tem cultura’, geralmente, é o mesmo que dizer que a pessoa é ignorante ou não possui conhecimentos considerados de maior refino. Esse é um engano que todos nós cometemos algum dia. Outros questionamentos foram apresentados: o que queremos dizer quando usamos a frase “Essa pessoa tem cultura” ou “Essa pessoa não tem cultura”? Todas as pessoas têm cultura? Como podemos compreender cultura? A qual cultura pertencemos? Os textos, vídeo, música e atividades colaboraram na sistematização no Plano de Estudos e nas reflexões desse tempo formativo.

Quanto ao **quarto encontro** do módulo, no Tempo-Universidade, após a Colocação em Comum, a seguinte provocação foi trazida: como suas escolas têm pensado sobre a questão da interdisciplinaridade na Educação do Campo? As reflexões que surgiram a partir da “Tempestade de ideias” sobre concepções de interdisciplinaridade desencadearam uma roda de conversa potente, ainda mais estimulante a partir da leitura, discussão e aprofundamento do texto proposto por Frigotto (2008), “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais”, e das questões que surgiram a partir da Colocação em Comum, sistematizadas no Plano de Estudos.

Uma das atividades propostas no Tempo-Comunidade foi a elaboração de um mapa conceitual como possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e fluida, a partir dos conceitos apresentados no texto-base, com as seguintes problematizações: como alcançar a interdisciplinaridade na escola? O que se entende como projeto interdisciplinar? Você acredita na importância da interdisciplinaridade? Quais são as principais dificuldades que você acredita existirem em projetos interdisciplinares? Tendo em

vista aspectos centrais da Educação do Campo, esses projetos engajam os estudantes? Apoiam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade? Dialogam com as situações cotidianas dos estudantes e suas referências do que é o “mundo real”? Por que o autor do texto diz que a interdisciplinaridade é uma necessidade? Por que ele diz que é problema? Quais as possibilidades de se pensar em interdisciplinaridade pedagógica? Corroborando essa reflexão, foi apresentado o filme “Tecendo ideias”. Em seguida, solicitou-se o registro no Plano de Estudos.

No **quinto encontro**, o último do módulo, a proposta do Tempo-Universidade foi apresentar as produções textuais e os projetos construídos e pensados com seus pares, aplicados nas escolas e/ou comunidades. O objetivo foi incentivar a construção de práticas interdisciplinares com e para as escolas do campo, tendo em vista aspectos centrais de situações cotidianas da(o)s cursistas que buscam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade a partir de referências que estão no “mundo real”.

As propostas de leituras e atividades do módulo aqui apresentado foram sugeridas como práticas que rompem com a lógica disciplinar e a pura transmissão de conhecimentos científicos. Práticas formativas guiadas por essa perspectiva requerem inovação curricular, de modo a promover o reconhecimento das diferenças, o desenvolvimento de posturas investigativas e o fortalecimento dos saberes, mediante a participação ativa dos envolvidos no processo educativo, particularmente a(o)s cursistas, suas famílias e comunidades. Repensar as práticas de sala de aula pelo viés inclusivo, intercultural e interdisciplinar extrapola o aparato tecnológico e o rearranjo metodológico de práticas hegemônicas e colonizadoras. Com efeito, os textos produzidos pela(o)s cursistas apontam um protagonismo que rompe com a relação sujeito-objeto e traz toda a comunidade escolar para as decisões, as reflexões, as práticas e os movimentos de lutas coletivas.

Ainda no campo das práticas interculturais, os depoimentos da(o)s cursistas confirmam, a efetivação, em grande parte, do propósito do que foi sugerido por nós, formadoras, para o módulo aqui descrito. Entretanto, no processo de formação, outras propostas de atividades foram lançadas pelos cursistas, o que ressaltou seu protagonismo durante os encontros.

À guisa de conclusão

Partindo do princípio de que múltiplas vozes compõem a dialética das relações, a formação relatada neste artigo (módulo “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo”, do curso “Aperfeiçoamento Escola da Terra”, do Programa Escola da

Terra, Espírito Santo) foi desenvolvida a partir das problematizações acerca de situações de desigualdades detectadas em cada comunidade em que residiam a(o)s cursistas. Nessa perspectiva, o processo formativo permitiu evidenciar estruturas sociais, políticas e epistêmicas da sociedade colonial-capitalista que posicionam os sujeitos do campo em condições de subalternização, invisibilização, inferiorização, com supressão de suas existências e seus direitos.

O reconhecimento das diferenças como peça fundamental para o acesso a um mundo mais justo, mais humano e mais solidário entre os diferentes sujeitos do campo foi uma premissa a partir da qual se buscou posicionar, no centro dos debates, a diversidade étnico-linguística e cultural, a heterogeneidade das populações do campo, a contestação e a superação de práticas hierarquizadas que só contribuem para legitimar as desigualdades sociais. Na contramão disso, criar possibilidades de desenvolver, desde o “chão” das escolas do campo, posturas que respeitem, valorizem e reafirmem a língua, os costumes, os saberes desses sujeitos em cada território campesino foi um dos grandes desafios desse processo formativo.

A experiência desafiou formadoras e cursistas a problematizar, refletir, discutir, a pensar a Educação (Freire, 1983), com possibilidades de construção de caminhos para a Educação do Campo a partir de “outros” modos de ser, pensar, saber, falar, aprender, agir, sentir, enfim, viver a construção de um outro projeto de sociedade, mais amplo, que não se restrinja a alguns grupos étnicos e linguístico-culturais, mas que seja expandido para todos (Walsh, 2010). Nessa direção, a perspectiva da Educação do Campo inclusiva, intercultural, bilíngue e interdisciplinar se apresenta como alternativa possível.

No intuito de compreender quem é o “outro”, a discussão girou em torno do texto de Skliar (2003, p. 41), sobre diferença, alteridade, diversidade e os “outros ‘outros’”, chamando a atenção da(o)s cursistas para o fato de que “...o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos...”, mas que, “...em termos de interioridade, quer dizer que esses outros também podem ser eu, sermos nós”. Pensada para valorizar a diversidade, superar desigualdades e garantir o direito à diferença, a proposta da interculturalidade crítica de Walsh (2009, 2010) aponta caminhos para a formulação de um projeto de sociedade que se contraponha à matriz colonial, da qual a escola é, historicamente, instituição parceira, por atuar na reprodução de saberes e na perpetuação de estruturas de poder que colaboram para que grupos dominantes sigam inferiorizando grupos socialmente subalternizados, como as populações campesinas.

O módulo também abordou a construção de programas de educação bilíngue nos moldes do “enriquecimento linguístico” (Maher, 2005, 2007), baseados na perspectiva emancipatória, que visa, segundo a autora, à promoção de um bilinguismo aditivo, em que a língua portuguesa é adicionada ao repertório comunicativo da criança, sem, contudo, abandonar o investimento de esforços voltados a ampliar sua competência no uso de sua língua materna. Tal prática insiste na importância de que, ao longo de todo o processo de escolarização, a língua de instrução seja a língua minoritária, de modo que as minorias se tornem cada vez mais proficientes na língua de seus ancestrais.

Em consonância com esse movimento, as reflexões durante o processo formativo da(o)s professora(s) do campo desafiam a pensar em como tornar a Educação do Campo mais próxima da realidade dos sujeitos residentes nos diferentes territórios campestres. Nessa direção, entende-se que não é possível pensar em qualidade de educação ou educação de qualidade ou, ainda, qualidade de vida na educação sem o reconhecimento de uma prática educativa política, que respeite os estudantes, não neutra, não parcial, mas que se traduza em um exercício ético-democrático na formação humana, o que implica a tomada de decisão e ruptura frente a posturas excludentes.

Ao tomarem consciência de si mesmas e de sua atividade no mundo, as pessoas atuam para transformá-la a partir de sua existência histórica, experienciando uma nova proposta para a narrativa educacional. Buscou-se, nessa perspectiva, uma prática educativa fundamentada nas relações sociais, na vivência, na interdisciplinaridade, na reflexão crítica e na autonomia, reconhecendo-se a importância do olhar da(o)s professora(s)-cursistas, buscando transpor modelos dualistas e promover sua aproximação com seus contextos.

Em síntese, o segundo módulo do Programa Escola da Terra no Espírito Santo, embora desenvolvido de forma remota, foi de suma importância, pelo fato de aproximar a universidade (neste caso, a Ufes) das diferentes escolas das redes públicas estaduais e municipais, uma relação, que, todavia, ainda se mostra desafiadora. Entretanto, a oferta dessa formação sublinhou que o trabalho coletivo, a auto-organização e a alternância são imprescindíveis para a formação de professora(s) do campo, possibilitando a reflexão e a discussão da realidade dos sujeitos dos diferentes territórios campestres e uma formação de docentes do campo que tencionou reinventar práticas inclusivas, interculturais, bilíngues e interdisciplinares.

Referências

Caliari, R., Foerste, E., & Moreira, R. (Orgs.). (2013). *Cartas de professores do campo*. Vitória: EDUFES.

Decreto n. 4.593-R, de 13 de março de 2020, do Governo do Estado do Espírito Santo. (2020). Decreta o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo e estabelece medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de coronavírus (Covid-19) e dá outras providências. Vitória, ES. Recuperado em 14 dezembro, 2020, de <http://ioes.dio.es.gov.br/portal/edicoes/download/5012>

Dornelles, L. (2007). Apresentação. In L. Dornelles (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 7-17). Petrópolis: Vozes.

Fazenda, I. C. A. (2008). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* (11a ed.). São Paulo: Loyola.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (12a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frigotto, G. (2008). A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *Revista Ideação*, 10(1), 41-62. Recuperado em 6 dezembro, 2020, de <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>

Gerke, J., & Santos, S. P. (2019). Alternância e seus 50 anos: uma possibilidade formativa da educação do campo. *Revista Brasileira Educação Campo*, 4. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7292>

Lima, E. S. (2018). Educação e diversidade nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. *Educação*, 43(3), 535-552. <https://doi.org/10.5902/1984644428878>

Machado, I. F. (2010). Educação do Campo e diversidade. *Perspectiva*, 28(1), 141-156. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n1p141>

Maher, T. J. M. (2005). A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado". In Faria, A. L. G., & Mello, S. A. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância* (pp. 75-108). São Paulo: Autores Associados.

Maher, T. J. M. (2007). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In Bortoni-Ricardo, S. M., & Cavalcanti, M. C. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação* (pp. 67-96). Campinas: Mercado de Letras.

Maher, T. J. M. (2020, outubro). *Interculturalidade e o ensino crítico de línguas e de suas literaturas* [Video]. YouTube. Recuperado em 17 fevereiro, 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=aEoaRorAPCQ>

Molina, M. C. (2010). Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 137-149). Brasília: MDA/MEC.

Nosella, P. (2012). *As origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes.

Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, 38(2), 230-238. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.20049>

Portaria n. 579, de 02 de julho de 2013, do Ministério da Educação. (2013). Institui a Escola da Terra. Brasília, DF. Recuperado em 2 outubro, 2020, de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30695064

Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação. (2013). Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. Brasília, DF. Recuperado em 2 outubro, 2020, de <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013-pdf/13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf>

Portaria n. 491, de 19 de março de 2020, do Ministério da Educação. (2020). Estabelece medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF. Recuperado em 2 outubro, 2020, de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-491-de-19-de-março-de-2020-248881297>

Resolução n. 56, de 09 de dezembro de 2020, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. Aprova o Ensino Remoto Temporário e Emergencial - Earte, regulamenta a adoção do ensino híbrido em condições específicas, a oferta de disciplinas no segundo semestre letivo especial de 2020 nos cursos de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e o funcionamento do Centro de Educação Infantil Criarte. Vitória, ES. Recuperado em 6 março, 2021, de https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_56.2020_-_cepe_0.pdf

Sampaio, P. A. (2002). *A mística: estudos, depoimentos e referências*. Recuperado em 16 outubro, 2020, de <http://www.landlessvoices.org/vieira/archive-05.php?rd=MSTICAOF657&ng=p&sc=3&th=42&se=0>

Secretaria de Estado de Turismo do Espírito Santo. (2017). *Conheça o novo Mapa do Turismo no Espírito Santo*. Recuperado em 14 março, 2021, de <https://setur.es.gov.br/Not%C3%ADcia/conheca-o-novo-mapa-do-turismo-do-espírito-santo-2>

Skliar, C. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, (5), 37-49, 2003. Recuperado em 16 setembro 2020, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>

Walsh, C. (Março, 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Anais do Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural*, La Paz, Bolívia.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (Eds.). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración.

ⁱ A alternância não se trata apenas de oferta formativa, mas de formação com vistas à transformação das realidades. No âmbito desse diálogo, é imprescindível que se registrem os desafios contemporâneos acerca de uma formação pela via da alternância tencionando-se, dentre outras questões, as relacionadas à sustentabilidade (Molina, 2010).

ⁱⁱ Denominado também de “tutor” pela Portaria n. 579 (2013).

ⁱⁱⁱ A mística é um fenômeno que se expressa em uma liturgia, ou seja, em uma linguagem de símbolos que une a palavra ao gesto, revigora a memória e fortalece a luta, uma causa, um projeto (Sampaio, 2002).

^{iv} Utiliza-se o conceito de inclusão de maneira ampliada, que não se refere apenas ao público-alvo da Educação Especial, mas a toda diversidade de raça, de etnia, de gênero, de povos.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 26/11/2021
Aprovado em: 06/04/2022
Publicado em: 28/05/2022

Received on November 26th, 2021
Accepted on April 06th, 2022
Published on May, 28th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Camargo, F. M. B., Marçilino, O. T., & Siller, R. R. (2022). O Programa Escola da Terra no Espírito Santo: formação continuada de professora(s) do campo no módulo "Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade". *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13531. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13531>

ABNT

CAMARGO, F. M. B.; MARÇILINO, O. T.; SILLER, R. R. O Programa Escola da Terra no Espírito Santo: formação continuada de professora(s) do campo no módulo "Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade". **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e13531, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13531>