

Universidade pública e formação de professores do campo nas produções do PPGPE/UFES

 Janinha Gerke,¹  Alessandro da Silva Guimarães,²  Miriã Lúcia Luiz³

¹ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Departamento de Educação do Campo, Centro de Educação. Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário de Goiabeiras, Vitória - ES. Brasil. ² Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

³ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Programa de Pós-Graduação em Educação.

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

RESUMO. Este artigo discute processos de democratização do acesso ao ensino superior nas universidades públicas brasileiras, notadamente pelos sujeitos campesinos, historicamente excluídos das políticas públicas educacionais mais amplas. Focaliza experiências narradas nas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/UFes), tematizando a Educação do Campo, entre 2019 e 2024. Ao analisar dissertações e produtos educacionais como fontes (Bloch, 2001), os resultados apontam indícios de um novo paradigma formativo que revelam: a) um movimento de democratização da pós-graduação na universidade pública, favorecendo o acesso e a permanência de trabalhadores da área da Educação; b) diálogos e parcerias entre a universidade pública, municípios do interior e suas comunidades; e c) a construção de bases políticas e epistemológicas que favorecem práticas voltadas às necessidades das realidades campesinas no Espírito Santo.

Palavras-chave: ensino superior, educação do campo, formação docente, mestrado profissional.

Public university and the training of rural teachers in PPGPE/UFES productions

ABSTRACT. This article discusses the processes of the democratizing access to higher education at Brazilian public universities, particularly for rural populations, historically excluded from broader public education policies. It focuses on narrated experiences in researches conducted within the Professional Postgraduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo (PPGPE/Ufes), addressing Rural Education, between 2019 and 2024. By analyzing dissertations and educational products as sources (Bloch, 2001), the results indicate signs of a new educational paradigm that reveal: a) a movement toward democratizing postgraduate studies in public universities, favoring access and retention of workers in the education sector; b) dialogues and partnerships between public universities, rural municipalities and their communities; and c) the construction of political and epistemological foundations that support practices aimed at the needs of rural realities in Espírito Santo.

Keywords: higher education, rural education, teacher training, professional master's degree.

Universidad pública y formación de profesores rurales em las producciones del PPGPE/UFES

RESUMEN. El artículo discute los procesos de democratización del acceso a la educación superior en las universidades públicas brasileñas, especialmente para los sujetos rurales, históricamente excluidos de las políticas públicas educativas más amplias. Se centra en las experiencias narradas en investigaciones desarrolladas en el Programa de Posgrado Profesional en Educación de la Universidad Federal de Espírito Santo (PPGPE/Ufes), con temática en Educación Rural entre 2019 y 2024. Al analizar disertaciones y productos educativos como fuentes (Bloch, 2001), los resultados señalan indicios de un nuevo paradigma formativo que revelan: a) un movimiento de democratización del posgrado en la universidad pública, favoreciendo el acceso y la permanencia de los trabajadores del ámbito educativo; b) diálogos y alianzas entre la universidad pública, los municipios del interior y sus comunidades; y c) la construcción de bases políticas y epistemológicas que favorezcan prácticas orientadas a las necesidades de las realidades rurales en Espírito Santo.

Palabras clave: educación superior, educación rural, formación del profesorado, maestría profesional.

Introdução

As universidades no Brasil, seguindo uma lógica estrutural eurocêntrica de gênese e de funcionamento, fundam-se a partir de uma matriz de viés colonialista. Sendo herdeiras de tal configuração, “as universidades públicas brasileiras, por vezes, (re)produzem de modo persistente e sistemático históricas desigualdades sociais, elegendo como cultura acadêmica, política e curricular uma educação monolítica, enrijecida e triste” (Zeferino, Passos & Paim, 2019, p. 29). Todavia, a implementação de políticas afirmativas nas universidades públicas de nosso país tem possibilitado o acesso à mesma por sujeitos que historicamente estiveram excluídos desses espaços. Assim, a entrada nesses espaços tem provocado necessários tensionamentos às próprias instituições, reverberando profundas interrogações que atravessam as políticas de acesso, de permanência e de todo processo formativo desses sujeitos nas universidades públicas. Desta maneira, neste cenário que vai se delineando:

a população do campo, negra, quilombola, indígena, LGBTI+ se apresenta, anunciando suas presenças que, além de explicitar tensões no debate sobre diferença, relações étnico-raciais e de gênero, interrogam a cultura político-acadêmica-curricular, especialmente dos cursos de formação de professoras/es, e apontam para a urgente e necessária descolonização dos currículos. Estes grupos organizados em ações coletivas e movimentos sociais interpelam o formato colonial de produção de conhecimento e reivindicam uma formação contra-hegemônica, pluriversal, afirmativa, antirracista e feminista que emerja de suas relações e experiências no confronto às colonialidades (Zeferino, Passos & Paim, 2019, p. 29-30).

No bojo das lutas por uma educação mais democrática e do papel da universidade nesse processo, devemos destacar também o reconhecimento intrínseco entre terra-território, vínculo que a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância tomam como essenciais para a consolidação do direito à educação pelos povos campesinos (Zeferino, Passos & Paim, 2019).

Pensar a importância da universidade pública diante de uma realidade social tão desigual e complexa quanto a sociedade brasileira, é necessário para entender a própria estrutura dessa instituição, que vai da graduação à pós-graduação sustentada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, e como todo esse trabalho tem chegado, inclusive, às populações que historicamente foram excluídas das políticas públicas que garantem acesso aos direitos sociais mais elementares afirmados na Constituição de 1988.

Desse modo, este artigoⁱ discute processos de democratização do acesso ao ensino superior das universidades públicas brasileiras, notadamente pelos sujeitos campesinos. Focaliza experiências narradas em pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes), entre 2019

e 2024, que tematizam a Educação do Campo, buscando compreender o espaço que esse Programa vem garantindo às pesquisas que contemplam o trabalho e as experiências dos sujeitos campesinos. Para tanto, devemos ressaltar, sobretudo, a continuidade de um processo formativo, em nível de pós-graduação, de educadores de origem campesina que puderam, depois de tantas gerações em suas respectivas famílias, acessar a educação superior.

O PPGPE/Ufes, cujo código na Capes é 30001013107P4, inscrito na modalidade profissional e reconhecido pelo Parecer CNE/CES nº 182/2017, aprovado em 5 de abril de 2017, tem fomentado o prosseguimento dos estudos dos egressos desse curso e as pesquisas na Educação do Campo, reconhecendo a legítima demanda da formação continuada de professores/educadores, como também de ocupação dos espaços da pós-graduação com as pesquisas e, por conseguinte, com as produções materiais que vão ao encontro das necessidades dos camponeses, numa perspectiva orgânica entre sujeito, materialidade e imaterialidade territorial.

O PPGPE/Ufes conta com um corpo de professores e pesquisadores em seu quadro docente que se dedica às pesquisas em Educação do Campo. Até o momento, contabilizamos, 10 trabalhos de mestrado defendidos (que, além das dissertações, trazem seus respectivos produtos), que serão analisados neste artigo.

possui duas linhas de pesquisa: Docência e Processos Educativos, e Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão. Em termos numéricos, em 2025, o Programa conta com 39 docentes credenciados, 94 discentes de mestrado e 45 de doutorado. Até o ano de 2024 foram defendidas 199 dissertações, dentre essas, 10 tematizaram a Educação do Campo e constituem aqui objeto de nossas reflexões. Importante registrar que por se tratar de um programa profissional, as dissertações são acompanhadas de um produto educacional, cujo principal objetivo é ofertar aos sistemas de ensino e às comunidades de origem dos estudantes uma proposição que possa contribuir na intervenção e/ou na resolução das questões investigadas. Desta forma, compreendemos que, pela sua natureza e pelos seus objetivos, o programa constitui-se profícuo para a formação continuada dos docentes camponeses, cuja ocupação ainda tem sido tímida, porém, significativa, para que o campo e os camponeses sejam protagonizados e pautados, respectivamente, como sujeitos e objetos de pesquisa.

Com base nisso, as reflexões aqui ensejadas dialogam com teóricos da Educação do Campo e da Educação Popular, notadamente Molina et al. (2022), Molina (2010a, 2010b); Sá e Molina (2010), Caldart (2010), Fernandes (2012), Wanderley (2014), Vendramini (2010), Zeferino, Passos e Paim (2019), e Freire (2000). Do ponto de vista da operação historiográfica,

assumimos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa histórica, referenciando-nos no pensamento de Bloch (2001) e Ginzburg (1989, 2002, 2007). Para esses autores, interrogar as fontes é um processo complexo e multifacetado que exige erudição, sensibilidade, intuição (o “faro” do pesquisador) e uma constante disposição para duvidar e questionar, buscando os significados ocultos por trás das evidências aparentes. É uma leitura atenta aos detalhes, ao contexto, aos pontos de vista e às relações entre diferentes elementos, sempre com o objetivo de construir uma compreensão histórica mais rica e contextualizada.

Na ótica desses autores, a História é compreendida como a ciência dos homens e das mulheres nas diferentes temporalidades (Bloch, 2001). Assim, cada vestígio, aqui materializado nas dissertações e nos produtos educacionais, ao ser interrogado, nos indica processos de acesso e permanência dos povos campesinos na universidade. Na medida em que representam uma população historicamente excluída da História da Educação, o acesso ao mestrado profissional evidencia significativas conquistas e sinalizam a importância das lutas dos movimentos sociais e da população do campo, de modo mais amplo, pela garantia da continuidade de seus processos formativos.

Para tanto, este artigo se inicia com a contextualização da temática, situando o objetivo e os contornos da reflexão ensejada. Em seguida, apresenta os elementos históricos do mestrado profissional no âmbito do PPGPE/Ufes. Na sequência, traz o mapeamento dos estudos e interroga e problematiza as pesquisas a partir de dois eixos: 1) pesquisas, trajetória de vida e o território como lócus formativo; e 2) as pesquisas e os produtos educativos como práticas democráticas e ferramentas de acesso à educação pelos sujeitos campesinos. Por último, as considerações finais apontam uma síntese aberta e inacabada das reflexões, além de pistas para estudos posteriores.

Pesquisas, trajetória de vida e o território como lócus formativo docente

A pesquisa é um princípio educativo da Educação do Campo (Sá & Molina, 2010) e, como tal, marca o reconhecimento da importância dos saberes acadêmico-científicos na formação dos camponeses. Contudo, tais saberes se tornam significativos e profícuos quando produzidos organicamente e articulados ao trabalho, ao território e às respostas às demandas que constituem problemas na vida e no laborar pedagógico, bem como às pautas reivindicatórias do movimento da Educação do Campo. Isso pode ser observado no excerto da dissertação de Freitas (2020a), ao afirmar que sua atenção centrou-se:

nas discussões a respeito da agricultura local, elegendo como primeiro tema para a mediação didática o uso de agrotóxicos prejudiciais à saúde. O questionário evidenciou as consequências desse veneno na vida de moradores e de pessoas de fora que consomem os produtos ali cultivados. Para tratar desse problema, articulamos conhecimentos com professores de outras disciplinas e desenvolvemos o plantio de tomates orgânicos sem a utilização de agrotóxicos ou agroquímicos, o que possibilitou a auto-organização dos estudantes em um trabalho com finalidade social (Freitas, 2020a, p. 124).

Nesta perspectiva, como afirmam Sá e Molina (2010), a pesquisa tem uma dimensão educativa à medida que constrói um repertório de ações coletivas que demarcam interesses e identidades, sociais e colaborativas, que visam a realização de projetos por uma vida melhor e pela humanização do ser humano. É preciso propor, criar, intervir, como vimos na pesquisa que deu origem ao produtoⁱⁱ de Freitas (2020b, p. 47):

não basta falar e comprovar as implicações do agrotóxico para a vida em geral; é preciso fazer o contraponto desse uso, mostrando que há experiências desenvolvidas na agricultura sobre formas de produzir alimentos de maneira saudável. Nessa perspectiva, apresentamos o segundo tema: Como cultivar alimentos e combater as pragas sem uso de agrotóxicos?

Compartilhando do pensamento ginzburniano de que não se pode ignorar o contexto cultural ao interrogar uma fonte, o território se mostra como o “espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência” (Fernandes, 2012, p. 744).

O registro identitário e a relação com a origem e a constituição do objeto da pesquisa marcam o lugar de fala dos camponeses em suas investigações. Esse registro está intimamente relacionado à vida e ao trabalho no território camponês, o que ratifica a imprescindível indissociabilidade de se pensar e tensionar os objetos de estudos amalgamados às histórias de vida, ao trabalho e ao território – estes últimos compreendidos como elementos educativos e/ou formativos (Fernandes, 2012; Frigotto & Ciavatta, 2012). É o que lemos no excerto da dissertação de Marques (2022a, p. 19):

A origem do tema desta pesquisa é decorrente de estudos realizados na minha trajetória pessoal e profissional, como um sujeito e educador do campo. Nascido e criado na mesma região, parte da minha infância foi vivida com a família, em propriedades rurais do município de Brejetuba-ES. Uma família agricultora, acostumada com o trabalho do campo, a plantar e colher, criar animais, no entanto, sem autonomia sobre a terra, pelo fato de não ter sua propriedade.

Já no texto acadêmico-científico de Littig (2021a), identificamos o entrelaçamento de sua trajetória de vida e de escolarização com a história da criação da Escola Família Agrícola na sua comunidade, onde estudou:

Filha de agricultores, iniciei a minha primeira série em 1992, na classe multisseriada da minha comunidade, onde cursei até a quarta série. Nesse mesmo ano, presenciei a fundação da Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, após muitas lutas de agricultores de minha comunidade e de comunidades vizinhas. A insatisfação com o sistema educacional motivou agricultoras e agricultores, organizados em associação, a Associação em Defesa dos Direitos dos Produtores Rurais de São Bento do Chapéu (ADPRUSBEC), a construírem uma escola que atendesse às necessidades de suas filhas e filhos (Littig, 2021a, p. 15).

Escrever sobre si e sobre sua origem camponesa é um movimento de existência e resistência que se aprende a fazer no bojo dos processos educativos da Educação do Campo. A identidade camponesa como existência se produz na relação com o trabalho na terra e com o território, “corresponde, portanto, a uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura” (Wanderley, 2014, p. 27). Essa identidade não é única, mas plural, a partir da diversidade étnica e cultural dos povos, como também da ocupação e dos seus modos produtivos nos mais diferentes territórios, trata-se de ribeirinhos, acampados e assentados da reforma agrária, quilombolas, boias-frias, dentre outros. A identidade é também assumida como resistência, uma vez que, “durante toda a história do Brasil, os camponeses, e todos os outros trabalhadores, foram mantidos à margem do poder. Nos grandes projetos nacionais não foram considerados” (Fernandes, 2000, p. 5). E nessa mesma direção, Littig (2021a, p.21) afirma:

Em nossa pesquisa, o contexto da realidade social se encontra no campo inferiorizado diante do urbano com suas contradições e suas lutas no cumprimento de seus direitos tantas vezes negado. A pesquisa participante se justifica justamente pelo fato de que a pesquisadora faz parte dessa realidade, sempre acompanhou tais lutas, estando envolvida com a realidade pesquisada por ser professora de História na instituição, mãe de estudante, ex-aluna e neta de um dos fundadores.

Analogamente, a opção metodológica também leva em consideração essa implicação social. A pesquisa participante se justifica exatamente pelo fato de que a pesquisadora faz parte dessa realidade, sempre acompanhou tais lutas, sua existência é orgânica à realidade pesquisada.

Desta forma, quando um docente camponês ocupa o programa de Pós-Graduação em Educação, marcando um lugar de fala por uma identidade produzida na relação com a terra e com o território – e, por conseguinte, com uma escola do campo desse território –, ocupam com ele também muitos outros sujeitos que se encontram na luta pelo direito à educação, à terra e à existência. A educação, o campo e o camponês passam a ser pensados na perspectiva da ciência e, portanto, suas histórias de vida, identidades e territórios tornam-se objetos de

aprofundamento, que, consequentemente, resultam na instrumentalização teórico-prática para a necessária luta contra a lógica que subalterniza povos, culturas, saberes e fazeres.

Nessa perspectiva, também identificamos, nas dissertações pesquisadas, registros de elementos das histórias de vida dos estudantes e de como a educação se mostrou como caminho para a superação e a resistência, como na narrativa expressa por Pimenta (2019a, p. 19):

Nasci e cresci no interior de Governador Lindenberg, um pequeno município do Espírito Santo, com pouco mais de 12 mil habitantes. Fui criada no campo, colhendo frutas direto do pé. Meus pais foram trabalhadores empregados em lavouras, principalmente na cultura de café. Uma família humilde, beneficiária do Programa Bolsa Família, que, desde cedo, percebeu na escola e na educação uma alternativa de futuro melhor para os filhos. Minhas vivências como aluna de uma escola pública durante todo o percurso escolar foram essenciais à minha formação.

Além de denúncias e do autorreconhecimento de si como parte da população excluída das políticas educacionais, também são identificadas nas narrativas textuais dos estudantes campesinos as escolhas temáticas, como podemos ler no fragmento do trabalho de Berger (2021a, p. 22):

A Educação do Campo surge, então, como uma proposta educativa que esteja ligada nas especificidades do sujeito, na sua cultura, nas suas vivências, nos tempos e ritmos do campo, visando a uma sociedade onde todos possam colaborar em sua formação, onde as pessoas tenham voz e que haja respeito mútuo. Percebe-se, assim, que a Educação do Campo é muito importante na constituição de um sujeito crítico, na qual reivindica para si direitos e condições de agir em suas comunidades.

Em termos de formação continuada de professores, podemos afirmar que a pesquisa realizada no âmbito da Pós-Graduação Profissional em Educação é uma significativa possibilidade de garantir uma formação pautada nos pressupostos da Educação do Campo, pois também possibilita a denúncia.

Na escola onde foi realizada a pesquisa, vem se desenvolvendo um ensino que não há diferença do ensino da cidade; até os livros didáticos são iguais. Consta na entrevista o posicionamento da professora ao ser solicitado que falasse um pouco sobre os conteúdos e livros didáticos que são destinados para as salas multisseriadas: “Muita coisa que vem no livro foge da realidade dos alunos, mas muitos destes conteúdos foram programados dentro do Currículo Capixaba, o livro didático é igual ao da zona urbana, ou seja, não tem diferença” (Professora entrevistada) (Jesus, 2020a, p. 153).

A ausência de um ensino que contemple as especificidades necessárias à escola do campo é apresentada como denúncia de anos de reprodução de práticas pedagógicas descontextualizadas, marcadas pela inexistência de um currículo produzido com os educadores

e as famílias camponesas, embora o Brasil já tenha experiências consolidadas nesse sentido, como é o caso do trabalho dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), as Escolas em Áreas de Assentamento, dentre outras.

Indagar sobre a função social da escola e como os estudantes se percebem no processo formativo por ela engendrado é extremamente relevante e evidencia a criticidade do docente pesquisador, como também, mais uma vez, a necessária articulação de se pensar a educação vinculada à pesquisa, aos sujeitos e ao território.

Nesta esteira, aprendemos com Molina (2010) que a pesquisa na Educação do Campo busca romper com interpretações fragmentadas da realidade e nos ensina que há uma interpretação complexa, que propõe práticas constituintes das dimensões essenciais da vida humana e rompe com uma educação que unidimensionaliza territórios, saberes, fazeres, sujeitos, espaços e tempos.

A indissociabilidade entre o contexto vivido, a pesquisa e as possibilidades de transformação social da vida em seus territórios emergem tanto dos textos materializados em dissertações como nos produtos educacionais. Lemos, por exemplo, no produto de Pimenta (2019b), como o conhecimento a respeito do território pode ser determinante para o reconhecimento dos estudantes e da população em geral como sujeitos históricos, portanto, capazes de transformar a realidade:

Como a comunidade em questão não possuía uma história documentada, o fato de a escola levantar a relação dos nomes dos moradores mais antigos se constituiu em uma potente fonte histórica. Essa foi uma possibilidade de produzir com esses sujeitos fontes históricas orais da comunidade, conhecimentos que servirão às novas gerações ... Apresentamos o inventário da realidade como instrumento de pesquisa dos alunos em suas comunidades, como forma de levar para a sala de aula as questões existentes nas comunidades quanto a história, cultura, trabalho, meio ambiente e problemas apontados por pais e moradores da comunidade (Pimenta, 2019b, p. 6 e 16).

Assim, do ponto de vista dos autores das produções, não se trata apenas de pensar as experiências subjetivas e comunitárias como parte fundamental de seu processo formativo, mas de pensá-las a partir de um novo olhar, de uma nova perspectiva, mais crítica, respeitosa e aberta à alteridade e às diferenças, como ressalta Bridi (2022a, p. 177):

Um mundo novo se abriu aos olhos discentes e nele se desenvolveu, para além de outras questões, a existência de novas formas de se trabalhar ecologicamente a terra – modelo de agricultura indissociável de uma Educação do, para e no Campo – e que nossa sexualidade não se resume a ser “menino ou menina”. Em nosso mundo, também existem humanos que possuem outra orientação sexual e que merecem ser reconhecidos e respeitados como o são em sua existência.

O excerto do trabalho de Bridi (2022a) nos permite identificar a descoberta de que a sexualidade não se resume a ser “menino ou menina” e que o reconhecimento de outras orientações sexuais deve ser respeitado. Esses aspectos ecoam a perspectiva decolonial ao questionar a lógica heteropatriarcal que organiza a educação brasileira e defende a incorporação plena de questões de gênero, raça e natureza ao currículo (Zeferino, Passos & Paim, 2019).

Nessa direção, Bridi (2022b), ao propor como produto um documentário, elaborado e originado a partir das filmagens de alguns trechos de suas aulas consideradas relevantes, lança mão de um “registro criativo, histórico, material, de um processo que envolve os sujeitos, suas histórias e territórios e os processos formativos” (Bridi, 2022b, p. 3). Assim, conjecturamos que pode refletir elementos próximos da concepção freiriana da educação como um ato de diálogo e construção conjunta de conhecimento (Freire, 2000). Os depoimentos que apontam para uma “autocrítica ao nosso trabalho” (Bridi, 2022b, p. 3) demonstram a reflexão sobre a prática, um elemento central tanto na pedagogia freiriana quanto na pesquisa em Educação do Campo (Molina, 2010a, 2010b).

A valorização da "materialidade" das experiências, das histórias e dos territórios dos sujeitos, evidenciada na proposição de Bridi (2022b), reforça a importância de partir da realidade concreta dos estudantes, um princípio fundamental no processo de "leitura do mundo" pensado por Freire (2000). Além disso, essa valorização se aproxima da perspectiva decolonial que busca articular a realidade dos territórios aos componentes curriculares e reconhecer os educandos como "sujeitos/as/es individuais e coletivos do território educativo em que vivem". (Zeferino, Passos & Paim, 2019, p. 38)

Em meio aos registros dos autores campesinos, aqui materializados em suas produções, são recorrentes expressões e afirmações como: “conexões entre o conteúdo e o cotidiano do educando” (Freitas, 2020b, p. 24); “conviver em grupos, respeitar as diferenças, valorizando o lugar de origem, suas raízes” (Berger, 2021a, p. 14); e “tudo o que havia vivenciado na minha trajetória como estudante de uma escola do campo me ajudou na constituição da profissional que sou” (Bridi, 2022a, p. 21). Identificamos, nessas sentenças, pistas e indícios que nos permitem interrogar se estamos diante de uma tentativa de ruptura com a matriz colonial de poder e da adoção de uma perspectiva decolonial que favoreça o reconhecimento e a valorização da diversidade de sujeitos, epistemologias e experiências presentes no campo brasileiro; que promova a decolonização dos currículos, incorporando os conhecimentos e as narrativas dos grupos historicamente subalternizados; que permita implementar políticas afirmativas que garantam o acesso e criem condições para a permanência; que adote pedagogias decoloniais e

práticas interculturais críticas que dialoguem com as realidades e os saberes do campo; que combata o racismo, o sexism e outras formas de desigualdade que atravessam o campo e se manifestam no ambiente universitário; e que reconheça o movimento da Educação do Campo como um interlocutor potente na construção de uma formação de educadoras/es que considere as especificidades e as lutas do povo do campo (Zeferino, Passos & Paim, 2019).

Estaria a universidade, por meio do que fomenta e dos espaços que abre, particularmente, no PPGPE, favorecendo "existências resistentes" (Zeferino, Passos & Paim, 2019), onde o povo do campo não apenas acessa o ensino superior, mas também se sente acolhido, valorizado e fortalecido em seus projetos de vida e de transformação social? Para além do acesso e da permanência, estaria a universidade dando passos, ainda que tímidos, para mudanças na lógica de seu funcionamento, que sempre operou de forma meritocrática.

As pesquisas e os produtos educativos como práticas democráticas e ferramentas de acesso à educação pelos sujeitos campesinos

Dos 10 autores das produções analisadas no presente artigo, seis cursaram Licenciatura em Educação do Campo (cinco na Ufes e um em Viçosa). Assim, consideramos de salutar importância problematizar os modos como essa formação enfrenta, mobiliza e pratica seus arranjos curriculares, favorecendo ou desafiando o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior, bem como o seu prosseguimento em nível de pós-graduação. A Licenciatura em Educação do Campo (LEdOc/Ufes) teve início em 2014, com oferta das habilitações em Ciências Humanas e Sociais, e Linguagens. Trata-se de uma importante conquista dos camponeses. Em texto publicado em 2022, Molina e colaboradores afirmam que o direito à educação, embora constitucionalmente garantido, enfrenta sérias ameaças devido a interesses econômicos e políticos que buscam reconfigurar o papel do Estado como garantidor desse direito. Nesse cenário de risco, as políticas públicas de Educação do Campo, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), emergem como importantes conquistas da luta pela educação para os sujeitos campesinos. Nesse contexto, as LEdOs se apresentam como ferramentas cruciais para o acesso à educação superior, ampliando significativamente a oferta de vagas direcionadas aos sujeitos camponeses.

Essa ampliação do acesso ao ensino superior é fundamental para a garantia do direito à educação no campo (Molina et al., 2022). Essa ideia é defendida por Duarte (2019a, p. 23), quando afirma:

A Licenciatura em Educação do Campo integra uma proposta educacional contra hegemônica, que objetiva construir junto com os povos camponeses um projeto popular de desenvolvimento para o campo de luta pela terra, em busca do território camponês que garanta o fortalecimento da identidade e autonomia de seus sujeitos.

Berger (2021a) trata da LEdoC/Ufes em sua pesquisa e enfatiza sua especificidade, comungando com o pensamento de Molina et al. (2022, p. 11), ao entender que o curso pensa “os sujeitos e, com eles, os espaços e suas formas de viver e permanecer no campo, em que terra, luta, trabalho, educação, território, cultura e identidade são referências fundamentais para a compreensão e transformação das contradições que envolvem a realidade desses sujeitos”. Assim, na pesquisa de Berger (2021a, p. 22), podemos ler:

A Educação do Campo surge, então, como uma proposta educativa que esteja ligada nas especificidades do sujeito, na sua cultura, nas suas vivências, nos tempos e ritmos do campo, visando a uma sociedade onde todos possam colaborar em sua formação, onde as pessoas tenham voz e que haja respeito mútuo. Percebe-se, assim, que a Educação do Campo é muito importante na constituição de um sujeito crítico, [que] reivindica para si direitos e condições de agir em suas comunidades.

Desse modo, de maneira similar, Marques (2022a) assume o curso como uma conquista dos povos campesinos. Para ele, o curso significou a possibilidade de cumprir seu compromisso social e profissional com a luta da Educação do Campo, ao contribuir objetivamente com a escola do campo no exercício de sua função social para com os sujeitos do campo.

É inequívoco, portanto, o reconhecimento de que as LEdoCs se configuram como ferramentas de acesso à educação superior para os sujeitos campesinos e, ao mesmo tempo, fomentam práticas democráticas através de sua metodologia, de sua ligação com os movimentos sociais e do engajamento de seus egressos nas lutas por direitos e pela transformação social em seus territórios, fomentando a articulação entre terra, luta, trabalho, educação, território, cultura e identidade (Molina et al., 2022).

Partimos, portanto, da reflexão a respeito da LEdoC, compreendendo o seu papel social de mudanças, tanto na lógica de organização da universidade como favorecendo movimentos práticos de egressos (Molina et al., 2022). Além disso, ao se inserirem em cursos de pós-graduação, os sujeitos campesinos realizam suas pesquisas nas comunidades de origem, promovendo reflexões, ações e intervenções em seus territórios. Assim, buscamos, nas dissertações e nos produtos, pistas e indícios de práticas democráticas e ferramentas de acesso à educação pelos sujeitos campesinos. Lemos explicitamente essas iniciativas no trabalho de Duarte (2019a, p. 225):

A pesquisa nos revelou, também, que muitas das ações desenvolvidas pela coordenação e corpo docente do curso, com apoio dos(as) próprios(as) discentes, têm gerado bons frutos, fortalecendo a permanência estudantil na Licenciatura em Educação do Campo e permitindo que campesinas e campesinas concluam o Ensino Superior.

Reforma agrária, trabalho, moradia, terra, soberania alimentar, território, cultura foram tematizados por Duarte (2019a, p. 225), que, com isso, apontou “várias bandeiras levantadas em torno da necessidade de reconhecimento do campo enquanto espaço de produção de existências, de relações sociais e de saberes próprios, e não apenas como área de produção agrícola”. Ainda em diálogo com essa autora, sublinhamos:

Essas especificidades incidem diretamente sobre a forma de se pensar uma Educação do Campo com e a partir de seus sujeitos concretos, seus modos de vida e de trabalho. Por dialogar com a realidade de seus sujeitos, a Educação do Campo constitui-se como instrumento de um projeto mais amplo que objetiva ser capaz de intervir na dinâmica social dominadora, na tentativa de superar as diversas formas de desigualdade às quais estão submetidos aqueles e aquelas de origem camponesa (Duarte, 2019a, p. 225).

Duarte (2019 a), nos dá pistas da centralidade dos sujeitos do campo e suas particularidades na definição e constituição histórica da Educação do Campo, que nasce e se fortalece como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos, organizados nos movimentos sociais, com a perspectiva de resistir às transformações impostas pela lógica de acumulação de capital (Molina, 2010a). Portanto, a Educação do Campo busca uma educação que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos de quem vive no campo – historicamente negados pelo proselitismo e pela arrogância da ciência eurocêntrica (Cordeiro et al., 2010) –, centrando-se na formação humana a partir da centralidade do trabalho como princípio educativo.

Como um dos profundos enfrentamentos a essa lógica hegemônica imposta pela sociedade capitalista e sua racionalidade, o acesso e a permanência dos estudantes campesinos na universidade constituem-se pilares importantes, e essa é uma questão encarada frontalmente por Duarte em suas produções (2019a, 2019b). Especificamente em seu produto, a autora destaca a busca coletiva da compreensão das

principais motivações que impactam na permanência dos(as) estudantes na Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras, a fim de fornecer subsídios para uma atuação da coordenação do curso, juntamente com as demais unidades estratégicas da Ufes, no que couber, para o enfrentamento do fenômeno da evasão (Duarte, 2019b, p. 3).

Reiteramos, assim, o desafio prático na implementação da Educação do Campo no ensino superior: a permanência dos estudantes. Sá e Molina (2010) desacatam os impasses e

desafios nos cursos de educação superior desenvolvidos com os sujeitos do campo. Compreender as motivações para a permanência é crucial para a consolidação desses programas, que muitas vezes enfrentam a tensão entre a militância e o estudo, com estudantes reivindicando o respeito ao tempo dedicado à formação. Assim, é de crucial importância a articulação entre a práxis da pesquisa e a dos trabalhadores do campo, bem como é inegável que a pesquisa pode ser um instrumento de formação e prática pedagógica. Nesse contexto, a pesquisa se configura como prática engajada, dialógica e transformadora, que busca compreender a realidade complexa do campo a partir da perspectiva de seus sujeitos, fortalecendo suas lutas e contribuindo para a construção de um projeto de uma sociedade mais justa e equitativa (Molina, 2010a). Ao encontro dessa perspectiva, Littig (2021b, p. 2) registrou em seu produto:

A metodologia de nossa proposição formativa está baseada na Pedagogia da Alternância e na formação oferecida pelo Centro de Formação e Reflexão criado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES),ⁱⁱⁱ orientada pelas problemáticas surgidas durante a pesquisa e categorizadas em três dimensões: carreira profissional, condições de trabalho e formação docente. Visa a elaboração coletiva e participativa com a comunidade escolar ao longo do desenvolvimento da mesma, jamais se pretende organizar uma formação rígida, pronta e acabada, mas sustentada na discussão de possibilidades de enfrentamento dos desafios em ser professora e professor monitores(as) na PA.

Littig (2021b, p. 2) finaliza o fragmento anteriormente descrito com a seguinte sentença: “Esperamos que a formação proposta possa motivar novas discussões de análise da legitimidade da PA [Pedagogia da Alternância] junto ao poder público”. Com isso, interrogamos os possíveis impactos dessas produções do PPGPE/Ufes nas comunidades onde residem esses autores, pois depreende-se dos excertos das dissertações e dos produtos aqui visibilizados que seus movimentos investigativos constituem-se em uma atividade intrinsecamente ligada à prática social, aos saberes dos sujeitos do campo e aos movimentos sociais, cujos objetivos evidenciam a tentativa de contribuir para a transformação social e para a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades específicas dessas populações. Desse modo, a pesquisa é compreendida como expressão do movimento do real e condição fundamental para a produção da vida (Vendramini, 2010).

Isso se evidencia, por exemplo, no produto de Duarte (2019b), que aponta como objetivos do material produzido: “Promover interação entre as secretarias municipais e estadual de Educação e a Ufes, inicialmente por meio de reuniões explicativas sobre o curso, suas demandas e especificidades, visando combater a resistência por desconhecimento”, e estreitar “relações entre as demais instâncias da Ufes e o curso, por meio da participação em atividades

acadêmicas, eventos e demais ações que possibilitem maior conhecimento e contato com os princípios desta Licenciatura” (Duarte, 2019b, p. 6 e 7). Com isso, a autora aponta para a necessidade de articulação e diálogo entre diferentes esferas governamentais e a universidade para fortalecer a Educação do Campo. A parceria entre universidades públicas, movimentos sociais e secretarias municipais é mencionada como uma das relações institucionais existentes. A leitura do produto nos releva, portanto, que a resistência por desconhecimento pode ser um obstáculo à implementação e ao apoio a cursos de Educação do Campo, tornando essencial a comunicação e a explicitação das demandas e especificidades desses cursos. A própria demanda por educação dos povos do campo exige que a universidade explice teoricamente a concepção de campo adotada (Molina & Sá, 2010).

Ademais, reforça-se a importância do fortalecimento das relações dentro da própria instituição universitária para a consolidação da Educação do Campo, conforme defendem Molina e Sá (2010, p. 81): “A compreensão do significado político desse momento histórico inclui o que está acontecendo na universidade pública, com a presença dos movimentos, de um lado, e as políticas de reforma universitária do governo, de outro”. Desse modo, a

ocupação da universidade pública pelos movimentos tem de ser vista como luta por direitos e desafio teórico, não como concessão. Nesse sentido, coloca-se a necessidade de lutar pela institucionalização dos cursos de Educação do Campo na universidade, superando o caráter de cursos especiais; buscando modificar as regras da universidade para que os cursos sejam incluídos no fluxo regular da instituição; articulando ensino-pesquisa-extensão (Molina & Sá, 2010, p. 81)

Assim, a presença dos sujeitos do campo inevitavelmente altera as formas de organização e de cultura universitária, gerando diálogos, práticas de gestão e conflitos que precisam ser trabalhados. A formação de uma rede de pesquisadores para apoiar o trabalho nos cursos e nas atividades de pesquisa é necessária e potencializadora de todos esses movimentos, como apontou uma das autoras em seu produto: “as universidades tornaram-se acessíveis à classe popular há aproximadamente duas décadas e o Ensino Superior precisa rever suas práticas e reinventar-se para atender às necessidades desta parcela da população, que hoje soma mais da metade dos estudantes das Ifes” (Andifes/Fonaprace, 2019 *apud* Duarte, 2019b, p. 11).

Perseguindo os fios e os rastros (Ginzburg, 2007) das produções do PPGPE/Ufes em busca de indícios que nos permitam problematizar as condições de acesso e permanência dos estudantes campesinos no Ensino Superior e, por conseguinte, sua inserção no mestrado profissional, tomando suas realidades como tema de estudo e de intervenção social, noções

como a emancipação dos sujeitos, a autonomia das comunidades e a luta contra a exclusão social emergem das nossas leituras.

Pimenta (2019a, p. 14), por exemplo, registrou:

Os índices nos mostram o quanto alarmante é o número de escolas fechadas. Trata-se de uma exclusão social que vem ocorrendo “sutilmente” nos municípios brasileiros. Ao ter o direito à educação negado, certamente o sujeito é excluído e privado de outros direitos, motivo pelo qual tende a se tornar um desfavorecido, como tem acontecido historicamente. Quando defendemos a manutenção das escolas do campo, defendemos concomitantemente a possibilidade de emancipação dos sujeitos e sua luta por igualdade.

É inevitável buscarmos em Freire (2000) a compreensão de que a educação é um instrumento de libertação e de conscientização crítica. A negação do direito à educação, como apontado por Pimenta (2019a), impede que os sujeitos realizem uma “re-leitura do mundo” e percebam as razões de sua opressão, mantendo-os em uma condição de subalternidade. A Educação do Campo, nesse sentido, busca superar a lógica urbanocêntrica que marginaliza as experiências rurais e afirma a importância da escola como espaço de produção de saberes, inclusão social e construção identitária para as populações do campo (Cordeiro et al., 2010). A luta pela escola do campo é, portanto, uma luta contra o fatalismo e pela capacidade de intervenção no mundo para transformá-lo.

Essa transformação do mundo começa na realidade local, próxima desses sujeitos, como é possível analisar no recorte da pesquisa de Reetz (2020a, p. 128-129):

Procuramos no processual de análises e proposições colaborar na possibilidade de uma confecção de propostas de gestão pública, onde a concepção de democracia descentralizadora da gestão escolar desse de fato às comunidades campesinas, aos distritos municipais, principalmente àqueles que distam muito da sede e da gestão centralizada, condições de emancipação e autonomia, sob a legalidade, nos encaminhamentos que dizem respeito à gestão escolar.

Ao mencionar a busca de colaboração na construção de propostas de gestão pública que implementem uma concepção descentralizadora da gestão escolar, pensamos nas comunidades campesinas como protagonistas do processo, assumindo condições de emancipação e autonomia dentro da legalidade no que se refere à gestão de suas escolas (Antunes-Rocha et al., 2010). Lemos perspectiva similar no produto de Reetz (2020b, p. 10):

Queremos ofertar indicativos possíveis que ajudem na elaboração de um desenho onde as comunidades são as protagonistas no exercício direto e autônomo de suas unidades escolares, e assim possuam maior poder deliberativo. Para tanto, visitar e dialogar com as concepções de gestão sobre a ótica de nosso referencial teórico se faz necessário à fidelidade do presente proposto.

De modo complementar a essa perspectiva, a autora expressa o desejo de ofertar indicativos para a elaboração de um modelo onde as comunidades sejam as protagonistas no exercício direto e autônomo de suas unidades escolares, possuindo assim maior poder deliberativo.

É inegável a articulação desses dois fragmentos das produções aos princípios da Educação do Campo, que enfatizam a participação efetiva dos sujeitos do campo na construção de sua educação. Conforme apontam Michelloti et al. (2010), no contexto da gestão escolar, a perspectiva democrática implica que as decisões sobre os rumos políticos, pedagógicos e financeiros das escolas devem ser tomadas com a participação da comunidade. Faz-se necessário destacar, assim, que a valorização dos saberes locais e da cultura dos povos do campo é um aspecto central da Educação do Campo, e uma gestão escolar autônoma permitiria que esses saberes fossem mais facilmente incorporados ao currículo e às práticas pedagógicas, diferentemente da lógica urbanocêntrica que muitas vezes marginaliza as experiências rurais.

As produções aqui visibilizadas apontam para uma das pautas históricas da Educação do Campo: a transferência de poder decisório para as comunidades rurais na gestão de suas escolas, visando a sua emancipação, o fortalecimento de sua autonomia e a garantia de uma educação que reflita suas necessidades e particularidades. Trata-se da luta para ampliar a esfera pública e fortalecer o espaço de interação entre Estado e sociedade, visando a democratização do Estado e da própria sociedade (Sá & Molina, 2010; Cordeiro et al., 2010).

Nesse ínterim, discorrer acerca do acesso à educação pelos sujeitos do campo não é apenas garantir a inserção e a permanência na escola no sentido mais formal do termo, mas, sobretudo, garantir uma educação em constante diálogo com aquelas comunidades, expressas nas metodologias, nos conteúdos escolares, nos materiais didáticos presentes nas salas de aula. Essas pesquisas apontam o quanto o currículo, os conteúdos e as práticas pedagógicas na maioria dessas escolas do campo ainda não fazem esse diálogo, o que ecoa nas problematizações de Picoli (2024a, p. 29-30):

As Escolas Multisseriadas no município de Rio Bananal representam a garantia do direito à educação dos sujeitos do campo? Como pensar práticas pedagógicas adequadas a esse contexto, com vistas a garantir o direito à aprendizagem às crianças do campo? Quais desafios são vivenciados pelas educadoras dessas Escolas Multisseriadas? Qual a percepção das educadoras quanto à formação para atuar em uma sala multisserieada?

Assim, as escolas multisserieadas no município de Rio Bananal (Picoli, 2024a), bem como em outros contextos rurais brasileiros, representam uma forma de garantir o direito à

educação para os sujeitos do campo diante da necessidade de atender as demandas reduzidas em localidades distantes e/ou isoladas. Historicamente, a população do campo esteve à margem da educação escolar e a multisseriação nasceu como uma opção política para incluir essa população. No entanto, é importante ressaltar que, no caso brasileiro, a multisseriação é frequentemente resultado de uma necessidade e não de uma opção pedagógica (Parente, 2014).

Para pensar em práticas pedagógicas apropriadas a esse contexto, com vistas a garantir o direito à aprendizagem às crianças do campo, é crucial considerar as especificidades da multisseriação e do ambiente rural, tais como: uma construção curricular que envolva a comunidade escolar e preserve o direito à igualdade de oportunidades; a organização do trabalho pedagógico, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; a formação docente que trate da questão da multisseriação do ponto de vista político-legal e metodológico; a valorização dos saberes locais; e uma gestão democrática que considere as condições de trabalho precárias (Parente, 2014).

Alguns elementos apontados por Parente (2014) são abordados na pesquisa de Picoli (2024a, p. 153) como desafios,

referente às práticas pedagógicas, é o currículo que traz livros didáticos que não consideram as vivências campesinas. Na perspectiva de superação, é preciso ter um currículo do campo construído a muitas mentes e mãos, que tenha a participação de representantes da comunidade escolar e que não seja mais uma adequação, e sim uma construção.

Desse modo, como ferramenta de intervenção nessa realidade, a autora propõe um caderno de orientações metodológicas para o ensino em salas multisseriadas que aborde “alguns caminhos relevantes para promover a reflexão, a partir do diálogo envolvendo as professoras das Escolas Multisseriadas do Campo, a começar pela aproximação do conhecimento envolvendo o histórico, concepções e princípios da Educação do Campo” (Picoli, 2024b, p. 39).

Como justificativa para tal elaboração, Picoli (2024b, p. 11) aponta a “análise e interpretação da observação participante e das respostas advindas do questionário aplicado às professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Multisseriadas”. Desse modo, parece coadunar com o pensamento de Parente (2014, p. 66) nos seguintes termos:

é possível captar, por trás das dificuldades materiais, financeiras e humanas, um desejo e uma esperança, por parte dos professores, de que existam aspectos pedagógicos positivos em escolas multisseriadas, entre os quais: trabalho em grupo, trabalho interdisciplinar, maior integração e socialização entre os estudantes, auxílio mútuo, respeito às diferenças.

Nesse cenário, as dissertações e os produtos educacionais discutidos neste artigo, produzidos no âmbito PPGPE/Ufes, emergem como uma ferramenta poderosa para a democratização da educação no ensino superior e na pós-graduação, cujas intervenções reverberam em ações efetivas e contundentes para as comunidades locais. Esses programas, voltados para professores da educação básica, valorizam a reflexão sobre as práticas e a análise das práticas. Ao eleger o objeto de estudo a partir de suas próprias experiências profissionais, os professores-pesquisadores têm a oportunidade de transformar problemáticas da sala de aula e de suas comunidades em problemas de pesquisa (Sousa & Zanon, 2023). Assim, a articulação entre a pesquisa em Educação do Campo (Molina, 2010; Sá & Molina, 2010; Molina et al., 2022), os princípios freirianos (Freire, 2000), a perspectiva decolonial e a produção de conhecimento pelos próprios educadores (Zeferino, Passos & Paim, 2019) se apresenta como um caminho promissor para a efetiva democratização do acesso e da permanência nas escolas do campo e nas universidades.

Considerações finais

A concepção de produção de pesquisa diretamente vinculada à prática profissional dos pós-graduandos e pesquisadores da Educação do Campo ligados ao PPGPE/Ufes desvela os desafios de produzir reflexões atreladas aos processos de intervenção educativa e, com isso, evocam a produção de uma outra racionalidade, que não separa o trabalho intelectual e o trabalho manual (criando uma visão alienante do trabalho e uma falsa dicotomia entre o “pensar” e o “fazer”). No sentido oposto a essa lógica binária excluente que atravessa toda nossa cadeia histórica e social, ressoando inclusive no trabalho acadêmico nas universidades, as experiências produzidas a partir dos trabalhos focados nas vivências em Educação do Campo, no âmbito do programa em análise, mostram as possibilidades de uma lógica não binária, portanto, que considera a indissociabilidade do “saber” e do “fazer”, compreendendo uma relação profundamente dialógica e necessária entre ambos.

Assim, pensar numa universidade pública mais inclusiva e democrática é também pensá-la como um espaço formativo aberto às trabalhadoras e aos trabalhadores. Nesse aspecto, trazer profissionais da educação que atuam nos espaços educativos de suas comunidades, especialmente aqueles ligados à educação básica pública, e fazer de suas práticas, saberes e interrogações um lócus de problematização, pesquisa e produção científica, é criar, de forma colaborativa, experiências que buscam construir saberes que se conectam às problemáticas

vividas por esses “profissionais-pesquisadores”. Inclusive, observamos, ao longo das pesquisas e das produções derivadas delas, uma aproximação da Ufes com diferentes contextos sociais, econômicos e culturais dos diversos municípios e comunidades do Espírito Santo, destacando as realidades das populações campesinas que residem nas áreas rurais mais afastadas dos centros urbanos e que, na maioria das vezes, vivem em condições ainda mais precarizadas em relações às políticas públicas.

Outro aspecto que ganha destaque ao longo das produções em Educação do Campo em tela é o modo de se pensar a própria formação, aqui compreendida, concomitantemente, no âmbito de um “saber que faz” e de um “fazer que produz novos saberes”. Cabe ressaltar a produção do saber como um processo colaborativo, partilhado, construído e reconstruído por muitas mãos, que incluem os orientadores (que se tornam também parceiros nos processos de criação e/ou execução dos produtos finais, seja na produção de materiais didáticos, na elaboração de oficinas e espaços formativos, na construção de diretrizes para sanar questões práticas, na produção de material audiovisual, etc.), toda a rede que engloba as escolas (que se tornam parceiras nesse processo de aprendizado) e todos os seus profissionais, somando-se aí os discentes, a comunidade escolar como um todo, especialmente as comunidades nas quais essas escolas estão inseridas.

Em outras palavras, a universidade fomenta, nesse processo, a construção de uma lógica colaborativa, abrindo a possibilidade de construção de um outro paradigma social atrelado à produção do conhecimento – conhecimento este que engloba as dimensões de “saber-fazer”. Dessa maneira, os trabalhos analisados dão indícios eloquentes (Ginzburg, 2007) de que discorrer acerca de uma nova universidade, menos excludente e mais democrática, é, antes de tudo, perceber o quanto ela, como instituição social importante e prestigiada na sociedade brasileira, tem a aprender com as vivências e práticas trazidas pelos educadores e pelos trabalhadores que tem tanto a aprender e, ao mesmo tempo, a ensinar.

Referências

- André, M. (2017). Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 823-841.
- Antunes-Rocha, M. I., Pernambuco, M. M. C, Paiva, I. A., & Reo, M. C. F. D. (2010). Formação e trabalho docente na Escola do Campo: protagonismo e identidades em construção. In Molina,

M. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 65-73). Brasília: MDA/MEC.

Berger, N. D. (2021a). *Avaliação crítico-emancipatória: desafios para a prática docente em uma escola do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Berger, N. D. (2021b). *Caminhos para construção da avaliação crítico emancipatória* (Produto educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bridi, L. E. (2022a). *O trabalho com o teatro em uma escola do campo: abordagens ao encontro da dialogicidade e da criticidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Bridi, L. E. (2022b). *O trabalho com o teatro em uma escola do campo: abordagens ao encontro da dialogicidade e da criticidade* (Produto Educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Caldart, R. S. (2010a). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In Molina, M. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 103-126). Brasília: MDA/MEC.

Duarte, R. G. (2019a). *A Licenciatura em Educação do Campo da UFES e os desafios da permanência campesina no ensino superior* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Duarte, R. G. (2019b). *Indicadores e diretrizes para enfrentamento da evasão escolar na licenciatura em educação do campo da UFES* (Produto Educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Elias, J. S., Matiazzi, S. L., & Vieira, A. B. (2023). O processo de constituição do programa de pós-graduação profissional em educação da Universidade Federal do Espírito Santo: a formação do professor-pesquisador a partir da reflexão crítica da prática. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 58.

Fernandes, B. M. (2000). Brasil: 500 anos de luta pela terra. In DH Net. Recuperado de: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/terra/mst3.htm>.

Fernandes, B. M. (2012). Território Camponês. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano P., & Frigotto, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. (pp. 744-747). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

Freitas, L. G. (2020a). *A práxis discursiva de produção de texto: conexões entre educação e enunciados concretos dos sujeitos do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Freitas, L. G. (2020b). *A práxis discursiva de produção de texto: conexões entre educação e enunciados concretos dos sujeitos do campo* (Produto Educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2012). O trabalho como princípio educativo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano P., & Frigotto, G. (Org). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. (pp. 748-755). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.

Ginzburg, C. (2002). *Relações de força: história, retórica e prova*. São Paulo: Companhia das Letras.

Ginzburg, C. (2007). *O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício*. São Paulo: Companhia das Letras.

Jesus, I. S. (2020a). *O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada: símbolo de luta e resistência para a educação do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Jesus, I. S. (2020b). *Caderno de orientações metodológicas para o ensino em salas multisseriadas: a prática docente e os temas geradores na perspectiva de Paulo Freire* (Produto Educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Littig, P. H. (2021a). *Os desafios em ser professora e professor monitores (as) na pedagogia da alternância* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Littig, P. H. (2021b). *Formação continuada frente aos desafios em ser professora e professor monitores (as) na pedagogia da alternância* (Produto Educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Marques, H. P. (2022a). *Os temas dos complexos no processo de construção do currículo em alternância de uma escola pública do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Marques, H. P. (2022b). *Os temas dos complexos no processo de construção do currículo em alternância de uma escola pública do campo* (Produto Educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Michelloti, F., Silva, J. B., Reis, N. S., Souza O. N. B., Hage, S. M., Souza, R. P., & Medeiros, L. S. (2010). CPC 1: Educação do campo e desenvolvimento. In Molina, Mônica (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 15-25). Brasília: MDA/MEC.

Molina, M. C. (2010a). Apresentação. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 6-13). Brasília: MDA/MEC.

Molina, M. C. (2010b). 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.

Molina, M. C., Hage, S. A.M., Martins, M. F. A., & Pereira, M. F. R. (2022). Licenciatura em Educação do Campo e a garantia do direito à educação: contribuições de pesquisas sobre atuação de seus egressos. *Inter-Ação*, 47(2), 458-475.

<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.72097>

Cordeiro, G. K., Neves, J. D., Silva, J. B., Hage, S. M., Corrêa, S. R. M., & Scalabrin, R. (2010). Educação do Campo e desenvolvimento: reflexões referenciadas nos artigos do II encontro nacional de pesquisa em educação do campo. In Molina, Mônica (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 48-64). Brasília: MDA/MEC.

Picoli, A. A. F. (2024a). *Escolas multisseriadas de rio Bananal/ES: ressignificando concepções e reinventando práticas pedagógicas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Picoli, A. A. F. (2024b). *Caderno de proposta formativa docente de escolas multisseriadas: a ressignificação das práticas pedagógicas fundamentadas pela educação do campo e pela perspectiva freireana* (Produto Educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Pimenta, G. K. G. (2019a). *Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Pimenta, G. K. G. (2019b). *Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos* (Produto Educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Reetz, P. S. (2020a). *Gestão democrática como caminho para o fortalecimento da descentralização da gestão na Educação do Campo em Domingos Martins* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Reetz, P. S. (2020b). *Gestão democrática na Educação do Campo no município de Domingos Martins/ES* (Produto Educacional de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Sá, L. M.; Molina, M. C. (2010). Políticas de Educação Superior no Campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 74-83). Brasília: MDA/MEC.

Sousa, M. C., & Zanon, D. A. V. (2023). A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação. *Revista Brasileira*

de *Educação*, 28, e280046. Recuperado de:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HFYgktXZFMhh95qXJJ6jJck/?lang=pt>.

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. (2019). *Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em educação do campo*. Vitória: Centro de Educação. Recuperado de: http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf.

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. (2025). *Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação*. Vitória: Centro de Educação. Recuperado de: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE>.

Vendramini, C. R. (2010). A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In Molina, M. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 127-135). Brasília: MDA/MEC.

Wanderley, M. N. B. (2014). O campesinato brasileiro: uma história de resistência. *RESR*, 52(1), 25-44.

Zeferino, J. C., Passos, J. C., & Paim, E. A. (2019). Decolonialidade e Educação do Campo: diálogos em construção. *Momento Diálogos em Educação*, 28, 28-42.

ⁱ Em relação aos princípios éticos e metodológicos, a pesquisa em tela utiliza dados públicos disponibilizados no site oficial do PPGPE/UFES, recuperado de: <https://educacao.ufes.br/pt-br/sobre-o-ppgpe>.

ⁱⁱ Em alguns produtos educacionais, os orientadores e a banca examinadora são apresentados como coautores. Porém, no âmbito deste texto, consideraremos os autores das dissertações também como autores de seus produtos individualmente.

ⁱⁱⁱ Movimento pioneiro na implantação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil e da Pedagogia da Alternância na década de 1960. Para trabalhar com essa especificidade formativa, o MEPES criou também em 1971 um centro de formação de monitores-professores.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 28/06/2025
Aprovado em: 24/11/2025
Publicado em: 24/12/2025

Received on June 28th, 2025
Accepted on November 24th, 2025
Published on December, 24th, 2025

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 authors 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

Gerke, J., Guimarães, A. S., & Luiz, M. L. (2025). Universidade pública e formação de professores do campo nas produções do PPGPE/UFES. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 19, e19931.