

# OS INTELLECTUAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUESTÕES SOBRE CULTURA E CAMPESINATO

## *THE INTELLECTUALS AND THE COUNTRYSIDE'S EDUCATION: QUESTIONS ABOUT CULTURE AND THE RURAL ENVIRONMENT*

Gerda Margit Schütz Foerste  
Erineu Foerste

Departamento de Didática e Prática de Ensino  
Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo  
Av. Fernando Ferrari, s/n Campus de Goiabeiras - Vitória - ES. 29070.970

e-mail: foerste@ce.ufes.br

Aceito em 11 de setembro de 2007

---

### RESUMO

Investiga questões da educação do campo, em especial o papel dos intelectuais na organização da cultura (Gramsci). Parte da problemática identificada em contextos campestres, em que se observa que a educação pública de qualidade para todos foi um direito negado historicamente aos trabalhadores do campo e que pouca atenção é dada à cultura de pomeranos, quilombolas e trabalhadores do campo em geral. Parcerias entre poder público local (Secretarias Municipais de Educação), Universidade e segmentos organizados da sociedade possibilitam investigações acadêmicas com ênfase na formação inicial e continuada de professores do campo. A aprendizagem constrói-se em processo coletivo de interação do sujeito com o mundo e com os outros, transformando contexto social e subjetivo.

**Palavras-chave:** Trabalhador rural - Educação. Educação profissional. Formação de professores. Educação rural.

### ABSTRACT

*This paper considers the debate of the knowledge produced in the countryside. It investigates the intellectuals' role in the organization of the culture. It starts by questioning the rural environment, where in general is observed that a qualified public education was a right denied historically to workers in the countryside and that little attention is given to the culture of Pommers, African Descendants, and agriculture workers. Partnerships between Government (Municipal Department of Education), the University and organized segments of the society make possible academic investigations with emphasis in the initial and continued teachers' education. The learning is constructed in a collective process of interaction of the citizen with the world and each other, transforming the social and subjective contexts.*

**Key-Words:** Agricultural worker – Education. Professional education. Teachers' education. Rural education.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da problemática identificada em contextos locais campestres específicos no Estado do Espírito Santo (ES), onde se observam altos índices de analfabetismo e baixíssima escolaridade (em média três anos de estudos) entre os trabalhadores do campo. Isso afeta diretamente as comunidades campestres pomeranas, quilombolas, indígenas e trabalhadores do campo em geral, como os sem-terra, por exemplo, no ES. (1,2,3,4,5,6)

Essas contradições acentuam ainda a situação de pobreza e exclusão em que se encontra grande parte de descendentes desses grupos étnicos e trabalhadores do campo. Particular-

mente no que se refere aos pomeranos e quilombolas que vivem do trabalho na terra, infelizmente não foram implementadas políticas públicas que favorecessem o resgate de suas questões culturais em contextos educativos. Por exemplo, não há menção dos pomeranos capixabas no documento “Política Educacional do Estado do Espírito Santo”. (7)

Vale ressaltar, entretanto, que em 2004 foi implantado o “Projeto de Educação Pomerana (PROEPO)” nos municípios de Santa Maria do Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão, graças ao apoio dado pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação. A Secretaria de Estado de Educação (SEDU) vem apoiando o projeto, sobretudo com a pu-

blicação do “Dicionário Pomerano” de Ismael Tressmann. Entre as principais metas das equipes está o resgate da língua e cultura pomeranas. Nesse contexto, questões sobre multiculturalismo estão sendo discutidas. A diversidade cultural passa a ser componente curricular obrigatório na construção do Projeto Político Pedagógico. O atendimento às demandas da cultura local constitui desafio ao trabalho docente e ao currículo escolar.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Analisando dados estatísticos nacionais sobre escolarização das populações camponesas, verifica-se a existência ainda de 16 milhões de brasileiros maiores de quinze anos analfabetos. Isso está intrinsecamente relacionado ao número de crianças excluídas da escola. As desigualdades regionais constituem-se em um dos fatores responsáveis pela maior concentração do problema do analfabetismo em contexto rural, bem como por 30% da população analfabeta localizar-se no Nordeste do país. Esse problema torna-se particularmente acentuado em contexto de grupos étnicos minoritários, como indígenas, quilombolas e pomeranos.

Brasil	Média de Anos de Estudo				
	Total	Homens	Mulheres	Branca	Preta e Parda
Total	5,3	5,2	5,4	6,2	4,2
Região Norte Urbana	5,2	4,9	5,4	6,3	4,7
Região Nordeste	3,9	3,6	4,2	4,8	3,5
Região Sudeste	6,0	6,0	6,0	6,6	4,9
Região Sul	5,8	5,8	5,8	6,0	4,3
Região Centro-Oeste	5,5	5,2	5,5	6,3	4,7

TABELA 1 - Média de anos de estudo (pessoa com 10 ou mais anos de idade)  
FONTE: MEC (2001) Plano Nacional de Educação

Brasil	14,7%
Região Norte Urbana	11,6%
Região Nordeste	28,7%
Região Sudeste	8,7%
Região Sul	8,9%
Região Centro-Oeste	11,6%

TABELA 2 - Analfabetismo (pessoas com 15 ou mais anos de idade)  
FONTE: MEC (2001) Plano Nacional de Educação

Em contexto capixaba, os dados são igualmente preocupantes. Um total de 15,9% da população é analfabeta, o que corresponde a 467.372 pessoas sem instrução ou com apenas um ano de escola. Os dados agravam-se quando se levam em consideração os chamados analfabetos funcionais que, na população capixaba, enquadram-se em 24,8%, perfazendo um montante de 552.000 pessoas. (7) Conforme discutem Fiori et al. (8), no limiar do terceiro milênio, redimensionam-se discussões no que se refere à educação para grupos minoritários no contexto brasileiro. Segundo eles, a educação brasileira do século xx reforçava uma perspectiva homogeneizante de formação, excluindo grupos étnicos minoritários, atribuindo-lhes a pecha de “quistos culturais” que precisavam ser curados. Particularmente, os grupos sociais de cultura germânica foram alvo de uma perversa perseguição no período de chamada “política de nacionalização”, agravada pela conjuntura internacional do conflito da II Guerra Mundial. As escolas comunitárias foram fechadas, livros incinerados e a língua alemã terminantemente proibida. (9,3,4).

Pode-se dizer que os prejuízos têm reflexos ainda na atualidade, visto o isolamento e as condições de vida a que descendentes pomeranos e quilombolas estão sujeitos no interior do ES. Sem dúvida, é preciso implementar programas de apoio a projetos educativos que favoreçam uma educação de qualidade, retomando identidades, culturas, com fortalecimento de lutas para cidadania. No caso das comunidades pomeranas, trata-se da construção de uma proposta educativa diferenciada que considere especificidades bilíngües, referenciada pelo contexto de produção agrícola própria desse grupo.

Partindo de perspectivas interinstitucionais das políticas afirmativas para a inclusão social de grupos étnicos minoritários, há que se investir na qualificação de formadores para a educação de base de qualidade. A formação inicial e continuada dos professores que atuam em comunidades camponesas não atende satisfatoriamente às especificidades da educação do campo. A construção coletiva de uma educação do campo de qualidade apóia-se em pressupostos que requerem do professorado conhecimentos que favoreçam processos investigativos, de sistematização e análise de dados sobre realidades locais, com vistas à valorização de culturas e identidades, bem como traços sócio-lingüísticos dos grupos étnicos com os quais interage. Essa perspectiva parte do suposto de que o professor é intelectual da cultura (10, 11) e nessa condição precisa de formação continuada, fortalecendo processos reflexivos e de investigação sobre questões culturais.

### **3 OS INTELLECTUAIS NA ORGANIZAÇÃO DA CULTURA: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI**

Em Gramsci (12), encontra-se a noção de bloco histórico, como conceito que estabelece o vínculo orgânico entre estrutura (as classes sociais que dependem diretamente da relação com as forças produtivas) e a superestrutura ideológica e política. Segundo Portelli (13), esse é um conceito-chave do pensamento gramscista.

Para Gramsci, (12) cada classe social dispõe de intelectuais que contribuem no processo de articulação entre estrutura e superestrutura. A organização do mundo do trabalho conta com um ou mais grupos de intelectuais que ajudam na construção de base teórica e prática que legitime poder social e político de cada classe. São os chamados “intelectuais orgânicos”, que têm a capacidade de serem construtores e de dar forma mais concreta às paixões políticas.

Cada grupo social, segundo Gramsci (12), promove uma categoria especializada de intelectuais que lhe dá sustentação. Esse autor faz uma distinção entre as categorias de intelectuais orgânicos, que se formam no interior do processo e desenvolvimento de uma classe, e os intelectuais tradicionais, que mantêm uma continuidade histórica e uma relativa autonomia em relação ao grupo social dominante. Dessa forma, compreende que os tradicionais se utilizam de um espírito de grupo e de sua qualificação para se dizerem independentes de todas as questões postas pelo confronto dos interesses de classe. Os intelectuais orgânicos são organizadores de uma outra cultura com metas estabelecidas à base da construção da identidade coletiva. São compreendidos como funcionários da superestrutura, cuja característica é a solidariedade que expressam às categorias que representam sem desconsiderar classe fundamental a que pertencem no plano econômico.

Essa discussão sobre intelectuais na sociedade poderia trazer benefícios em análises sobre a construção coletiva de uma educação diferenciada do campo? Ao analisar a vinculação dos intelectuais aos movimentos sociais, em especial àqueles relacionados aos camponeses, comenta: “a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais orgânicos e não assimila nenhuma camada de intelectuais tradicionais, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa”. (12)

No processo de organização das classes subalternas, na correlação de forças com a elites econômicas, os intelectuais colocam-se a serviço de lutas coletivas pela transformação. Para tanto, é necessário que se compreenda que todos os homens são intelectuais, embora seja facultado o direito de exercê-lo a nem todo homem. Cada sujeito tem uma concepção de mundo e, no trabalho, pode contribuir para manter ou transformar as relações sociais. Contudo, nesse processo de transformação social, é requerido, na perspectiva de Gramsci, (12) um novo tipo de intelectual.

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

As classes subalternas devem, na compreensão desse autor, conquistar a hegemonia por meio de processos democráticos, pelos quais seja possível transformar a sociedade e romper com práticas de dominação e submissão. Hegemonia é um conceito que se refere à busca organizada da classe trabalhadora, para se tornar dominante e dirigente. Está vinculado a termos como poder-direção ou dominação-consenso.(14) Por meio da busca da hegemonia, a classe trabalhadora procura dominar, com processos democráticos e do consenso, portanto sem violência, a organização cultural, política, moral e também lingüística da sociedade. O socialismo constitui-se, para Gramsci, (12) no ideal capaz de levar à construção da cidadania e libertar os indivíduos de interesses pessoais. Esse pressupõe a elevação cultural das massas, condição necessária à busca da hegemonia.

Assim, a sociedade civil pressupõe a consciência histórica da realidade e a mobilização popular voltada para sua educação e elevação de sua condição “intelectual e moral”, objetivando constituir-se plenamente como força promotora de cidadania. Trata-se de humanização da massa, que nesse movimento se torna capaz de autogovernar-se. Esse é o espaço em que as classes subalternas podem e devem estabelecer debates e ações para lutar por um novo projeto hegemônico, na direção de uma gestão democrática e popular nas tomadas de decisão, conforme nos aponta Semeraro.(15) Somente com a assunção de uma posição ativa e crítica dos trabalhadores, torna-se possível a construção da cidadania. Em um movimento como esse, os trabalhadores assumem-se como sujeitos históricos e protagonistas da história, reconstruindo-a à base de uma nova ordem.

A preocupação central de Gramsci está em “realizar nos indivíduos o salto revolucionário da condição de excluídos e de assalariados à de cidadãos que tomam parte não apenas do processo de produção, mas também da direção política e cultural”. (15)

Assim, o conceito de cidadania proposto por Gramsci (12) vai além das concepções individualistas e parciais, ligando-se ao compromisso com a formação e a emancipação do cidadão. Cidadania, assim, está relacionada à identidade de classe e à vontade coletiva, conceitos que definem uma coletividade na direção da liberdade. Coloca-se a começar da contribuição gramsciana a possibilidade de compreender a Cultura como construção e produção da identidade cidadã.

A proposta de uma educação cidadã, na concepção gramsciana, implica relação orgânica entre educação e trabalho. A indissociabilidade entre processos formativos e o modo de produção constitui-se em uma das principais bandeiras de luta de intelectuais de esquerda. Em Marx e Engels (16), encontram-se as bases dessa discussão. Esses teóricos compreendem que não é possível fazer uma abordagem sobre a oferta de escolarização sem levar em consideração os modos de produção no interior da sociedade capitalista. Conforme Machado, para Marx, a classe trabalhadora deveria reivindicar um “ensino que acompanhava a tendência histórica da transformação”. (17) Isso significa dizer que, em uma sociedade capitalista, na qual a divisão social do trabalho produz a desumanização do homem, cabe ao trabalhador reivindicar e construir um projeto educacional em que as contradições sejam explicitadas e à base do qual esteja garantida um projeto de formação humana construída na indissociabilidade das dimensões científica, tecnológica e política. Isso significa a formação do homem omnilateral. Nessa perspectiva, a escola única, defendida por Marx, tornar-se-ia fermento de transformação social. Essa educação politécnica trava polêmica com a proposta da escola unificada liberal, visto que dela se distingue pela concepção que tem de homem e mundo.

A educação laica, gratuita e voltada à profissionalização do cidadão é uma bandeira liberal, defendida pela burguesia desde a Revolução Francesa. Tomou crescente impulso no processo de industrialização da sociedade ocidental capitalista e fez parte do discurso, tanto de liberais e de socialistas em distintos períodos da história, respeitadas as devidas diferenças entre uns e outros. A ascensão da burguesia trouxe em seu bojo a necessidade de adequação do ensino aos interesses da classe emergente. Isso diz respeito “à inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas e sagradas, da ciência que, quanto

mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo”. (18) A proposta da unificação escolar no projeto liberal recorre ao discurso da igualdade, cria condições de controle sobre a formação do trabalhador e de sustentabilidade ao projeto burguês de sociedade. Um enfrentamento ao projeto homogeneizador se faz necessário. Em especial a escola do campo compreende que um projeto educativos deve atender aos sujeitos no contexto em que vivem e trabalham. Nesse sentido, recorremos a Machado (17), pois desenvolveu importantes estudos sobre a educação e o trabalho, analisando interesses antagônicos que se desenvolveram historicamente, na definição de projetos educativos. Segundo a autora, de um lado esses projetos são pensados para a manutenção do status quo; de outro lado, buscam a transformação social e a formação do cidadão emancipado das relações de opressão.

Importante destacar nessa discussão a necessária relação entre formação e espaços de produção material da realidade social, ou seja, a relação entre educação e trabalho como fundamentais à construção da identidade cidadã.

#### 4 UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Problemas e contradições produzidos pela sociedade de classes e expansão do modelo perverso de desenvolvimento capitalista hoje colocam importantes demandas investigativas para as universidades. Os intelectuais, diz Mészáros (19), não podem mais reincidir no erro de se entusiasmar com o pretense desenvolvimento do capitalismo observado no período do pós-guerra (milagres econômicos na Itália, Alemanha, França, Japão, Brasil, etc.), como se a pobreza das massas fosse uma problemática que ficou no passado, resolvida com políticas compensatórias. O desenvolvimento tecnológico aparentemente seguia seu curso tranqüilo, reforçando a ordem estabelecida. Mas as contradições do neoliberalismo mostram que se vive uma época de agravamento inaceitável do quadro de pobreza e exclusão de proporções internacionais. (20,21,22) É preciso reconhecer que, no mundo globalizado, alguns poucos seguem como detentores do poder econômico e às massas resta sobreviver sem opções de trabalho, o pior tipo de exclusão gerado pelas contradições do capital.

Nesse debate, Eagleton (23) alerta para a perigosa fragmentação do conhecimento produzida pela teoria cultural que culminou com o neoliberalismo, em cujo processo a vida perdeu centralidade nos debates. Para ele, as contradições do capitalismo globalizado, que foram acentuadas, a partir da dé-

cada de 1980, sobretudo com ascensão de Margareth Thatcher e Ronald Reagan ao poder, requerem uma crítica radical. Isso demanda esforço coletivo dos estudiosos e dos movimentos sociais de modo geral para a produção de referenciais de base, que possibilitem combater de forma mais efetiva a chamada cultura do consumo. Uma reflexão dessa envergadura, diz Eagleton, (23) deve buscar pressupostos de análise em que o movimento da contradição favoreça um olhar crítico sobre a tradição cultural, fomentando uma outra ética, que leve em consideração questões concretas vividas por massas de excluídos em todos os cantos do mundo. Que isso tem a ver com os movimentos sociais? Com as lutas das massas excluídas de trabalhadores do campo? Enfim, com o trabalho dos intelectuais, em que se encontram os professores?

Especificamente no que se refere à formação de professores que trabalham em escolas camponesas, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) firmou parcerias consideradas bem sucedidas, entre as quais podem ser destacadas duas mais recentes. O Curso de Pedagogia da Terra foi viabilizado por meio de convênio com o Movimento Sem Terra. (24, 25) O Projeto de Extensão Educação Continuada de Professores das Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Laranja da Terra, Vila Pavão e Domingos Martins: interculturalidade e camponato em Processos Educativos originou-se do trabalho em colaboração de pesquisadores da UFES com profissionais do ensino dos respectivos municípios. Esse projeto volta-se às especificidades das comunidades locais, atendendo a diferentes grupos étnicos, no caso, à expressiva presença de pomeranos e quilombolas. Nesse momento há cerca de 350 professores que trabalham em escolas que atendem comunidades pomeranas.(26)

Ambos os projetos de formação de professores do campo organizam-se à base de demandas concretas de comunidades camponesas, cuja economia está alicerçada na agricultura familiar. Busca-se aprofundar investigações acadêmicas sobre culturas e identidades dos grupos étnicos nos municípios capixabas atendidos até o momento. Assim o modo de produção camponês na perspectiva do desenvolvimento agro-ecológico sustentável, bem como culturas, identidades e educação do campo constituem as bases sobre as quais se constroem os trabalhos nos projetos citados.

Conforme Caldart (27), nas lutas organizadas de forma coletiva no Movimento Sem Terra (MST), o sujeito sem-terra educa-se na relação com a terra e com outros sujeitos. Essa prática educativa é compreendida como possibilidade concreta e his-

tórica de produção de dignidade dos despossuídos da sociedade de classes: os sem-terra, os sem-teto, os sem emprego, portanto, todos aqueles que são excluídos da escola e da universidade, etc. Podemos observar que os excluídos se organizam e passam a construir alternativas de luta que impulsionam a construção de formas identitárias diferenciadas, que animam os trabalhadores pela conquista de direitos sociais.

A autora Caldart (27) discute quatro matrizes pedagógicas do projeto educativo do Movimento Sem Terra, decorrentes de uma articulação de aspectos identitários e culturais: a) Pedagogia da Terra; b) Pedagogia do Trabalho e Processo Produtivo; c) Pedagogia da Cultura; d) Pedagogia da Luta Social Coletiva. O movimento social é compreendido como sujeito que educa os trabalhadores sem terra em suas lutas coletivas, no qual os intelectuais orgânicos estão engajados. (12) A identidade sem-terra, nesse sentido, é uma construção social, que se desenvolve nas lutas coletivas permanentes pela terra, no trabalho coletivo na terra, enfim, na produção de subsistência de cada um e de todos juntos.

A trajetória histórica da formação do sem-terra como sujeito social é um processo educativo, de formação humana [...]. A formação do sem-terra, pois, não se dá pela assimilação de discursos, mas, fundamentalmente, pela vivência pessoal em ações de luta social, cuja força educativa costuma ser proporcional ao grau de ruptura que estabelece com padrões anteriores de existência social desses trabalhadores e dessas trabalhadoras da terra, exatamente porque isso exige elaboração de sínteses culturais. (27)

A identidade sem-terra é uma construção social que implica rupturas de modos de vida num processo histórico, que não se esgota na conquista formal (jurídica) de um pedaço de terra. A participação do trabalhador do campo no Movimento Sem Terra faz emergir práticas culturais diferenciadas, identificadas com as lutas dos oprimidos na sociedade capitalista. Assim, favorece a produção de processos coletivos de formação humana, que levam ao desenvolvimento de outra cultura. Isso significa dizer que a construção do “jeito de ser” do sem-terra é um aprendizado zeloso permanente, que traz consigo marcas das lutas pela terra, dos embates estabelecidos com as estruturas dominantes da sociedade de classe do mundo capitalista (24, 28). Todavia, nem todos os acampados ou assentados aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo as mesmas coisas. (29) Práticas culturais, como diz Williams (30,31,32), resultam de experiências concretas dos sujeitos, da consciência que cada pessoa tem da necessidade de aprender. Nessa perspectiva, o desejo da aprendizagem nasce do

sujeito, de sua interação com o mundo e com os outros. Por isso não pode ser uma imposição colocada de fora.

Como demanda que se constrói em contextos concretos, deve também encontrar respaldo nas políticas públicas locais e espaços qualificados nas secretarias municipais de ensino que se localizam em meio campestre. Nesse sentido, os projetos colocam-se num movimento coletivo de produção de conhecimento e de construção do projeto político pedagógico voltado às necessidades das comunidades dos trabalhadores do campo, em parceria com a universidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Análises sobre organização e desenvolvimento de parceria entre pesquisadores da universidade e profissionais do ensino básico em comunidades campestres possibilitam compreender como o movimento coletivo pode contribuir para ressignificar práticas educativas com vistas à construção de uma educação do campo diferenciada. Os intelectuais orgânicos participam de forma peculiar nesse processo, à medida que se estabelecem trocas de saberes e se articulam esforços para sistematização da práxis pedagógica, por meio de pesquisas acadêmicas, em contextos campestres variados, em que lutas coletivas para a retomada de culturas e identidades de grupos sociais excluídos (pomeranos, quilombolas, indígenas, sem-terra etc.) constituem-se em movimento por um outro projeto de desenvolvimento campestre.

Os projetos de formação de professores do campo considerados acima, sem dúvida, estão trazendo benefícios com impactos teóricos e práticos nas pesquisas sobre educação do campo, culturas e campesinato. Tomando como exemplo o “currículo prescrito” do Curso de Pedagogia da Terra, observa-se que apresenta um perfil generalista de formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o que a priori não favorece ao professor de assentamentos da reforma agrária dimensionar, em seu contexto, questões relacionadas ao modo de produção, cultura, etnia e bilingüismo, de forma desejável para implementação de propostas educativas assentadas em pressupostos da agroecologia e do desenvolvimento sustentável (33,34). Todavia, análises sobre o desenvolvimento do curso (24, 28, 35) apontam que o “currículo vivido” possibilitou trocas importantes de saberes entre professores sem terra e professores da universidade, ressignificando aspectos teóricos e práticos envolvidos em diferentes disciplinas.

No que se refere aos processos investigativos e de formação continuada de professores do campo, junto com Secretarias Municipais de Educação de Laranja da Terra, Vila Pavão e Domingos Martins, a parceria de professores da universidade com profissionais do ensino básico impulsionou práticas de cooperação, com trocas de saberes. Avaliações preliminares já permitem constatar que estudos colaborativos sobre questões culturais (etnia, identidade, bilingüismo, educação do campo etc.) favorecem a construção coletiva de um projeto pedagógico diferenciado de educação do campo. Dentre as metas alcançadas até esse momento, podem se destacar: a) Foram estabelecidas e fortalecidas parcerias entre Secretarias Municipais de Educação e Universidade; b) Foram identificadas demandas comuns na formação de formadores, buscando alternativas pedagógicas, tendo em vista aspectos culturais e identitários das comunidades em questão; c) Vem sendo construída, coletiva e gradualmente, autonomia dos formadores na troca de saberes e buscas de soluções possíveis a problemas concretos da educação campestre; d) Vem sendo dado acompanhamento à construção, implementação e avaliação de projetos pedagógicos junto com Secretarias de Educação e escolas do campo, numa prática colaborativa e compartilhada.

Diante dessa exposição, pode-se dizer que o processo de socialização docente pressupõe práticas colaborativas (36), à base das quais, sujeitos de segmentos institucionais diversos, interessados na reconquista da profissão docente, passam a trocar saberes por meio de processos investigativos e de reflexão. Nesse movimento coletivo, que envolve equipes da Universidade e da escola básica do campo, as investigações sobre o modo de produção campestre e a educação do campo são ampliadas, fortalecendo lutas dos profissionais do ensino pela reconquista da qualidade do ensino público para todos.

## REFERÊNCIAS

- (1) FERNANDES, B. M., CERIOLO, P.R., CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- (2) MIAN, Bernadete Gomes. **Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no ES: um processo pouco explorado**. Vitória: PPGE/UFES, 1993

- (3) WEBER, Gerlinde Merklein. **A Escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**.1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 1998.
- (4) RÖLKE, Helmar Reinhard. **Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia**. Vitória: UFES, 1996.
- (5) SALETTO, Nara. **Transição para o trabalho livre e pequena propriedade no Espírito Santo**. Vitória: EdUFES, 1996.
- (6) ROCHA, Gilda. **Imigração estrangeira no Espírito Santo 1847-1896**. Vitória: [s.n.], 2000.
- (7) ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Política educacional do Estado do Espírito Santo**. Vitória: SEEB/SEDU, 2004
- (8) FIORI, Neide A. et al. **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: UFSC, 2003.
- (9) JACOB, Jorge Küster. **A imigração e aspectos da cultura pomerana no Espírito Santo**.Vitória: Departamento Estadual de Cultura, 1992.
- (10) GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTEMED, 1997.
- (11) FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. Questões culturais na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 14, jul./dez., p. 38-87, 2001.
- (12) GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- (13) PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- (14) JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia: no pensamento de Antônio Gramsci**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1989.
- (15) SEMERARO, G. “Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci”. **Educação e Sociedade**, n. 66, abr. 1999.
- (16) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.
- (17) MACHADO, L. R. S. de. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- (18) MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.
- (19) MÉSZÁROS, Istvan. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- (20) STÉDILE, João Pedro et al. **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- (21) HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- (22) FREI BETO. **Por uma melhor distribuição da terra: o desafio da reforma agrária**. São Paulo: Loyola, 1998.
- (23) EAGLEATON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- (24) FOERSTE, Erineu et al. Professor sem-terra e universidade: qual parceria? In: MST/PRONERA. **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: PRONERA/Ação Educativa, pp. 211- 22, 2004.
- (25) ZEN, Elieser T. **Pedagogia da Terra: a formação do professor Sem-Terra**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- (26) FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda M.; Andréia LINS (Orgs.). **Cadernos de formação de professores do campo: educação do campo/identidades culturais**. Vitória: UFES, 2007. (Programa de Pós-Graduação em Educação).
- (27) CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- (28) FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Formação universitária de professores de assentamentos do Movimento Sem Terra. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR/PUC-PR, 2004.

- (29) FARGI, Willian. **O acampamento de sem-terra como escola de vida**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia da Terra) – Curso Pedagogia da Terra, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- (30) WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- (31) \_\_\_\_\_. **Cultura e sociedade: 1780-1950**. São Paulo: Nacional, 1969
- (32) \_\_\_\_\_. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- (33) REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro/BA : Franciscana, 2004.
- (34) TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Anablume, 2004
- (35) FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Pädagogik des Landes: In qualitative Bewertung des Zusammenarbeit zwischen der Bewegung Landloser Bauern"/Movimento Sem Terra und der Universität**. In: PAI-NEL BRASILEIRO ALEMÃO DE PESQUISA do IV FÓRUM INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4, 2005, Juiz do Fora, MG. **Anais ... Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, Juiz de Fora, 2005**.
- (36) FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez. 2005.