

**EXTENSÃO E COMUNICAÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS COM  
O MST NO PRONERA-UECE:  
Dilemas e aprendizados**

**[EXTENSION AND COMMUNICATION IN EDUCATIONAL  
PRACTICES OF MST IN PRONERA-UECE:  
Dilemmas and learning]**

**Sandra Maria Gadelha de Carvalho**  
Universidade Estadual do Ceará

**José Ernandi Mendes**  
Universidade Estadual do Ceará

114

**Resumo:** Este artigo é uma reflexão sobre os projetos educativos realizados com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ocorridos no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que foram efetivados como projetos de extensão universitária, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 2005 a 2011.

**Palavras-chave:** Extensão; Projetos Educativos; Comunicação.

**Abstract:** This article is a reflection on the educational projects carried out with the Landless Workers' Movement (MST), occurred under the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA), promoted by the Ministry of Agrarian Development (MDA) through the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA), who were hired as university extension projects, the State University of Ceará (UECE) in the period 2005-2011.

**Keywords:** Extension; Educational projects; Communication.

## INTRODUÇÃO

O título do artigo faz referência ao livro de Paulo Freire sobre a extensão rural no Chile, no contexto da reforma agrária, em 1969, no qual enfoca a relação entre agrônomos e camponeses, denominado: Extensão ou Comunicação (FREIRE, 1983). A referência não é gratuita. De fato, concordamos com suas críticas a um trabalho de extensão reprodutor de uma estrutura hierárquica pautada no pressuposto de superioridade dos saberes do técnico os quais são “depositados” sobre os camponeses. Nesta perspectiva, o autor contrapõe o termo extensão a uma verdadeira comunicação, pois a realização desta requer o estabelecimento do diálogo em bases de uma reflexão conjunta sobre a prática produtiva inserida na realidade por ambos vivida. Ou seja, ocorreria extensão ou comunicação. Sendo a comunicação compreendida como um diálogo propiciador de uma reflexão promotora da compreensão das causas dos fenômenos, ultrapassando-se, portanto, a esfera da “doxa”, na qual são apenas objetivados, alcançando-se o entendimento de suas raízes e a possibilidade de uma nova prática, intercalando-se teoria e intervenção, numa práxis transformadora.

Exatamente este processo comunicativo, procuramos construir nos projetos educativos realizados com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sobre os quais nos debruçamos neste artigo. Todavia, ocorridos no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foram efetivados como projetos de extensão universitária, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 2005 a 2011. Na elaboração e efetivação dos projetos, professores (as) da Universidade, educadores (as) dos movimentos sociais, estudantes universitários, todos procuramos compreender o sentido da extensão problematizando nossa prática e sistematizando o tipo de extensão que pretendíamos construir na tentativa de estabelecimento da comunicação referida.

Desta forma, nós, autores deste trabalho, ao incorporarmos as críticas elucidativas do educador Paulo Freire e tentarmos trilhar o caminho do estabelecimento de uma comunicação pautada no diálogo libertador, não lhe excluimos a extensão. Ao contrário, aditamos extensão e comunicação. Nosso intuito foi exatamente erigir um processo comunicativo entre a universidade e a sociedade, através de uma extensão universitária voltada para os interesses demandados pelos movimentos sociais. Também a reconhecemos como uma construção histórica permeada por diferentes concepções de homem, sociedade, educação, ciência, universidade e comunicação.

Efetivar tal processo comunicativo-educativo demanda bem mais que a boa vontade de construí-lo. Vários foram os desafios interpostos; desde o aprendizado de como lidar com um sem número de questões burocráticas, passando por um intenso debate institucional sobre este novo tipo de extensão e ainda as questões metodológicas as quais tinham como objetivo último responder as indagações: como construir uma prática educativa eivada por um processo comunicativo entre sujeitos com histórias de vida e posições hierárquicas diferenciadas no âmbito universitário? Como recriar na sala de aula um diálogo em que a superioridade do saber acadêmico não fosse mais uma vez “depositado” naqueles considerados “sem cultura”? Como avaliar em que medida estávamos realmente construindo uma comunicação possibilitadora de um olhar reflexivo e transformador da sociedade?

Sem inventário institucional para tal, tendo em vista sermos pioneiros na UECE, ao desenvolver projetos no âmbito do PRONERA, adotamos algumas pistas de outras experiências, os alertas de Paulo Freire e o diálogo constante com os participantes do movimento social como bússola. Neste artigo procuramos compartilhar nossos aprendizados ao longo deste percurso.

Inicialmente abordamos a extensão como síntese da comunicação entre universidade e sociedade. Assim, pois, compreendemos a extensão universitária como importante prática comunicativa na dimensão do fazer universidade, junto ao ensino e a pesquisa. Discutimos seu caráter político e filosófico na relação com a cultura

popular ao propiciar a aproximação da universidade à realidade dos movimentos sociais.

Em seguida nos reportamos às experiências do PRONERA/UECE (2005-2011), produto da parceria com o MST, INCRA-Ce e Secretaria Estadual de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), apresentando os projetos pedagógicos, objetivos, desafios e metodologia construída a fim de propiciar a comunicação entre os sujeitos participantes. Por fim, sintetizamos os aprendizados construídos ao longo deste processo comunicativo e pedagógico.

Esperamos que nossas reflexões possam contribuir para outros projetos que pretendam estabelecer uma educação libertadora, fazendo assim da extensão universitária uma prática cada vez mais comunicativa.

## **UNIVERSIDADE E EXTENSÃO: SIGNIFICADOS EM CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**

**117**

No Brasil a construção da universidade se dá em meio a muitos dilemas e contradições. Num contexto de desenvolvimento capitalista do século XX, no qual a ciência desempenha um importante papel, a universidade, até então, centrada na pesquisa e ensino, se atribui o papel de estender os conhecimentos produzidos pela ciência e supremacia da técnica ao conjunto da sociedade.

A extensão universitária é um fenômeno relativamente recente (MELO NETO, 2001), ocorrendo primeiramente na segunda metade do século XIX com as universidades populares da Europa<sup>1</sup>, formadas por grupos autônomos em relação ao Estado, os quais pretendiam divulgar conhecimentos técnicos à população (SOUZA, 2005). Além destas, as universidades norte-americanas, por iniciativa oficial, também foram pioneiras na prestação de serviços às comunidades “ignorantes” das zonas rurais. A concepção positivista, que dá sustentáculo ao ideário liberal reforçará a

---

<sup>1</sup> A ideia de socializar com a população, o que se produzia no universo técnico-científico, aproximando a ciência da realidade social, surge na França e Inglaterra no final dos anos de 1850, a partir de estudantes e professores vinculados a movimentos anarquistas. Posteriormente, motivados pela construção de valores igualitários e abertura do espaço universitário, criam as Universidades Populares, voltadas para valorização da cultura popular e formação crítica da classe operária. Segundo Gurgel (1986) destacam-se, ainda, as universidades populares da Alemanha, Itália e Bélgica. A respeito de Universidades Populares no Brasil ver Souza (2005).

supremacia da ciência sobre outras formas de ver, sentir e dizer o mundo. A técnica é galgada a condição de saber necessário em detrimento de outros saberes construídos em práticas sociais diversas. De um lado, a universidade, em grande medida, constitui-se o centro irradiador deste saber e de outro, a escola se organiza e se massifica na sociedade capitalista, legitimando os saberes científicos, como os únicos considerados válidos pela perspectiva hegemônica (SOUZA, 2008).

Na disputa de projetos acerca do papel da universidade as contradições afloram. Frente à elitização das instituições universitárias em relação a grande maioria da população, a qual tem o direito à educação básica negado, surgem diferentes perspectivas quanto a relação ciência e cultura popular, universidade e sociedade, técnica e saber popular, comunicação e educação.

Em 1918, estudantes argentinos, no que veio a ser denominado de Movimento de Córdoba, são pioneiros na América Latina na defesa da divulgação da cultura às classes populares, mediante debates sobre problemas nacionais e latinoamericanos frente ao imperialismo estadunidense. Melo Neto (2001) destaca que a dimensão da extensão como educação popular, presente na Carta de Córdoba, remonta as deliberações do Congresso Universitário em 1908, no México. Apesar dos esforços de uma universidade popular, o Movimento de Córdoba ainda está apegado à noção de cultura identificada como “padrão” de saberes e valores fornecidos pelas classes hegemônicas.

No Brasil, em 1931, dirigindo-se às Faculdades existentes, o então Ministro da Educação, Francisco Campos, encaminha ao então Presidente da República, Getúlio Vargas, exposição de motivos que defende a extensão como destinada “a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida na universidade, [...] que concorrerão de modo eficaz para elevar o nível de cultura geral do povo [...]” (NOGUEIRA, 2005, p.11)

Predomina, assim, uma concepção unilateral da relação entre saberes científicos e saberes populares, cabendo ao povo se inserir na lógica e dinâmica “civilizatórias”. É esse tipo de extensão que Freire (1983) recusa, pois está marcada

pelo desrespeito à cultura popular, ao mesmo tempo ele reclama uma comunicação horizontal entre sujeitos sociais.

O encanto com o saber produzido nos centros de pesquisa e ensino superior envolve inclusive jovens intelectuais bem intencionados, defensores do direito das camadas populares usufruírem dos conhecimentos “verdadeiros” produzidos a partir da ciência e da tecnologia, como forma de libertá-los de credices e superstições.

No primeiro Seminário Nacional da Reforma Universitária, promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em Salvador, Bahia, no ano de 1961, quando foi elaborada a Carta da Bahia, já se manifestava a preocupação com a “libertação do povo”, tendo a universidade, através da extensão, a missão de levar-lhe cultura e consciência, e ao mesmo tempo, proporcionar ao universitário o conhecimento da realidade nacional.

Embora a Carta da Bahia esteja “marcada pela autoridade do saber universitário e pelo seu paternalismo em relação às comunidades tanto da cidade como do campo” (MELO NETO, 2001, p.51), pretendendo impor “uma *sapientia* universitária a ser absorvida pelo povo”, foi através das ações do movimento estudantil que se iniciou uma série de atividades de extensão inovadoras no ambiente universitário. Foram várias iniciativas: os Centros Populares de Cultura (CPC’s), com ações alfabetizadoras em todo país; o teatro da UNE, que circulava pelas periferias das cidades com peças reflexivas acerca da realidade nacional; os Centros de Debates, Clubes de Estudo e ainda cursos de educação política que abordavam temáticas de interesse dos trabalhadores.

Durante a Ditadura Militar, a extensão voltou-se para ações de integração estudante-comunidade, predominando uma concepção assistencialista de prestação de serviços. Vários programas foram criados e efetivados: Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC); Operação Mauá, mais diretamente vinculada à área tecnológica; e, o Projeto Rondon, através do qual os estudantes prestavam serviços de saúde a comunidades empobrecidas das regiões do Norte e Nordeste. Todos sob rigoroso controle político e ideológico do regime autoritário.

Na década de 1980, a conquista da reabertura política e a transição democrática, propiciaram um clima de debate e novas experiências. O retorno de vários exilados políticos ao Brasil, entre eles Paulo Freire e a reedição de seus livros no país, a efervescência do movimento estudantil, as lutas sindicais, possibilitaram o reagrupamento de professores e alunos propositores de ações de extensão na perspectiva libertadora e de valorização da cultura popular, reconhecidos como projetos de educação popular. Instalaram-se no meio universitário tendências dissonantes na extensão universitária e conforme as concepções de comunicação implementadas valorizavam a cultura e o saber populares ou reproduziam a educação bancária, segundo Freire (1987), na qual se depositavam conhecimentos, tidos como superiores, face ao “vazio” dos educandos.

Contudo, o fortalecimento do neoliberalismo<sup>2</sup> na década de 1990, no Brasil, trouxe drásticas consequências ao Ensino Superior. Os governos de Fernando Collor de Melo (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) adequaram-se às deliberações das agências internacionais, no que tange às políticas educacionais e planos econômicos (SEGUNDO, 2005). Na hegemonia neoliberal “a universidade participa da economia e da sociedade como prestadora de serviços às empresas privadas com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo” (CHAUÍ, 2001, p.35).

Muitos dos convênios estabelecidos para tal fim junto ao setor privado, como também público, passaram a ser compreendidos como extensionistas. Embora fossem muitas as concepções de extensão, indo do assistencialismo, clientelismo, à prestação de serviços, ofertas de cursos acadêmicos em localidades distantes, próximo ao sentido de campus avançado ou até com conotações político-ideológicas, já referidas anteriormente, até a década de 1980, todas se inseriam no campo do público. Mendes (2007) observa que a lógica neoliberal açambarca a universidade apresentando

<sup>2</sup> Entre outros destacam-se como teóricos neoliberais Friedrich von Hayek e Milton Friedman, economistas da escola de Chicago, nos Estados Unidos, cujas idéias elaboradas, ao final da segunda guerra mundial, só tiveram ressonância após a crise do petróleo nos anos 70. Abreu (1999, p.41) sintetiza que o neoliberalismo “é uma ideologia “contrária aos pactos que subordinam o capital a qualquer forma de soberania popular ou instituições de interesse público”.

elementos específicos em relação ao período anterior, sobretudo na perda do caráter público e social das ações de pesquisa e de extensão.

Embora o Fórum de Pró-reitores de Extensão, em 1999, tenha deliberado no Plano Nacional de Extensão Universitária, que “extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (ANDES, 2006), o que se percebe neste período é o *imprinting* de uma lógica mercadológica nesta dimensão da atividade acadêmica.

No interior desta lógica a associação entre público e privado é muito concreta, sobretudo, mediante a terceirização, ocorrendo muitas vezes sem a participação da comunidade acadêmica na elaboração e discussão das atividades extensionistas e, por conseguinte, no afastamento em relação a outros dois pilares que dão sustentação às universidades: ensino e pesquisa.

A universidade, naturalmente, recorreu a um princípio característico da reestruturação do Estado dos anos 90, a terceirização de pessoal, uma vez que a racionalidade acadêmica crítica é perigosamente problemática, questionadora e científica para cumprir com parcimônia a adesão à lógica mercantil. Daí, a preferência pela maioria de sujeitos que não têm vínculo com a universidade, portanto, alheio as suas históricas funções.

Outra ideia presente na extensão desde seu início passou a ser negada: a universidade deveria levar saberes nela produzidos para a população dela excluída e de saberes “desprovida”. Na perspectiva neoliberal que assolou a universidade brasileira, inclusive a Universidade Estadual do Ceará, até mesmo essa postura que não valorizava o saber popular se esvai, entretanto, de uma forma que precarizou ainda mais a relação universidade-sociedade. Nesse contexto, a universidade abriu mão da responsabilidade de levar saberes e serviços decorrentes da função científica que a caracterizava, optando por ações “menos trabalhosas”, mais simples, rentáveis, podendo ser executadas e executáveis por pessoas sem pré-requisitos de qualificação.

Nesta nova conjuntura houve, aparentemente, uma redução da opressão de um saber sobre outro, entretanto os saberes do povo continuaram tão desvalorizados

quanto anteriormente, uma vez que a universidade se eximiu de sua responsabilidade político-científica e cultural no trabalho desenvolvido. Muitas das ações realizadas pela universidade, neste período, poderiam, perfeitamente, ser protagonizadas por outras instituições não universitárias, uma vez que não se relacionavam com as atividades de ensino e de pesquisa, além de alunos e professores serem delas alijados.

No entanto, este quadro não ocorreu sem contestação. O Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), professores críticos juntamente com o movimento estudantil protagonizaram várias ações de resistência, desde fóruns de debates públicos, a manifestações e greves. Por outro lado, os movimentos sociais passaram também a demandar os serviços de extensão na perspectiva de seu fortalecimento, reavivando experiências anteriores de educação popular.

No I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, promovido conjuntamente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), e ainda o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi lançado aos professores universitários presentes o desafio de construção de um programa de extensão para alfabetizar jovens e adultos nas áreas de assentamento rural. Um grupo de professores passou a trabalhar nesta proposta (MOLINA, 2004).

Di Pierro (2006), em sua tese de doutoramento, detalhou o processo de elaboração do PRONERA e o quão difícil foi, naquele contexto de neoliberalismo em ascensão, ser absorvido pelos ministérios pertinentes, vindo a obter guarida no então Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), por um contexto fortuito de trabalho deste com a Universidade de Brasília (UnB), protagonista neste processo.

No ano seguinte, em 1998, algumas universidades brasileiras iniciaram as primeiras experiências com o PRONERA. Carvalho (2006), também em sua tese de doutoramento, explanou o processo de efetivação deste Programa, mostrando seu diferencial na perspectiva de construção de uma extensão pautada pela participação dos movimentos sociais camponeses propositores, presentes no planejamento,

implantação e acompanhamento das ações contribuindo, portanto, para fortalecer a extensão na perspectiva de uma real comunicação, a qual passa a ser adjetivada como social, popular, crítica, diferenciando-se assim da perspectiva hegemônica, criticada por Freire.

Neste contexto, esclarecem Carvalho e Mendes (2011), a proposição de uma extensão voltada para as camadas populares tornou-se, portanto, centro da disputa de projetos extensionistas e da própria concepção de universidade. Ao propor e insistir com uma extensão de caráter social, em que a construção do conhecimento e da práxis pedagógica fosse efetivamente resultado da aproximação da universidade com a sociedade, professores, estudantes e movimentos sociais pôs em pauta a construção de outra universidade, assentada noutra lógica, na qual a extensão é concebida enquanto comunicação. Neste sentido, em 2005, alguns docentes da UECE se comprometeram com a demanda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e se propuseram a juntos construírem projetos no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

### **PRONERA-UECE: COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Como já referido, O PRONERA foi instituído em abril de 1998, pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, hoje Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), devido pressão dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação em áreas rurais desapropriadas em função da luta por Reforma Agrária. Entre estes se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que desde 1987 vem envidando esforços para garantir escolas e projetos educativos nos assentamentos rurais.

Carvalho (2006) avalia que em sua trajetória, aos poucos, o PRONERA tomou ares de uma política pública de governo, com dotação orçamentária estipulada e consolidação de suas ações educativas em vinte e dois estados da federação, em parceria com as Superintendências Regionais do Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária (INCRA), universidades públicas e movimentos sociais do campo. Todavia até hoje, este processo tem sido eivado de enfrentamentos com setores governamentais e o poder público, notadamente o poder judiciário, pela não extinção do Programa.

Exemplo desta peleja pode-se citar o fato de após dez anos de consolidação do PRONERA, o Tribunal de Contas da União (TCU) instituiu o Acórdão 2653/2008 o qual proibia novos convênios, bem como a participação dos movimentos sociais no planejamento e consecução do Programa. A reversão deste quadro demandou várias atividades políticas, manifestações e audiências públicas, denúncias em meios de comunicação alternativos, envolvendo os movimentos sociais do campo, setores da administração pública federal, professores universitários, parlamentares e até audiências no próprio TCU, com a presença de reitores e pró-reitores de extensão de várias universidades brasileiras reivindicando a revogação do Acórdão<sup>3</sup>. Somente em 2010, após o então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, instituir o decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Acórdão foi revisto e revogado.

Tais fatos elucidaram as dimensões do enfrentamento político para construção de uma extensão de caráter social, para além dos muros da universidade, pois situada historicamente, em sua concretude os enfrentamentos associavam-se a projetos políticos mais amplos, no caso do PRONERA, a luta dos movimentos camponeses por reforma agrária e ao direito à educação que confrontavam com os interesses de

<sup>3</sup> Carvalho (2010) no II Relatório de atividades do Projeto Mais um Passo na Educação do Campo relata que os Deputados Estaduais do PT, Artur Bruno e Raquel Marques, atenderam a solicitação dos movimentos sociais do campo no Ceará de audiência pública em defesa do PRONERA, a qual ocorreu em 08 de julho de 2010, com a presença dos representantes do MST e Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Ceará (FETRAECE), a gestora do PRONERA no INCRA, Maria das Dores Ayres e Eduardo Barbosa, da Administração Superior do INCRA, coordenadores do PRONERA/UECE, Prof<sup>a</sup> Sandra Gadelha e Prof. Ernandi Mendes, o Vereador do PSOL João Alfredo Telles, o Pró Reitor de Administração da UECE, Luís Carlos Dodt, entre outros. Após a audiência um grupo permaneceu na Assembléia Legislativa, pois o Presidente do TCU, Ministro Ubiratan Aguiar que é cearense seria homenageado. O grupo com representantes do MST, FETRAECE, INCRA e Coordenadores do PRONERA/UECE apresentou-lhe pedido de revogação do Acórdão Nº2653/2008, ficando ajustado Audiência Nacional no TCU para discussão do recurso do INCRA contra o referido acórdão, o que veio a ocorrer em 17 de agosto de 2010, com ampla representação dos movimentos sociais e universidades, desencadeando um debate direto que até então não ocorrera.

setores ligados ao agronegócio de grandes empresas e ao latifúndio de exportação que exerciam grande pressão sobre o estado brasileiro (RIBEIRO, 2012).

Ao optar-se por um trabalho com referência na educação popular, em que se concebe a construção coletiva de conhecimentos, tanto no âmbito da Universidade, como das comunidades onde ocorreram as aulas constatou-se aprendizados de ricos significados para os envolvidos.

### **PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO COLETIVA**

Na Universidade Estadual do Ceará, onde lecionam os autores deste trabalho, debate sobre a construção de uma extensão social-comunicativa veio à tona quando assumimos um grupo de seis professores<sup>4</sup>, a coordenação de quatro projetos na área de educação de jovens e adultos (EJA): Escolarização I e II de Trabalhadores (as) Rurais em Áreas de Assentamento no Estado do Ceará (2006-2008), Formação de Educadores em Áreas de Assentamento – Magistério da Terra (2006-2010) e Escolarização II Segmento: Mais um Passo na Educação do Campo (2009-2011). Os dois primeiros escolarizaram até a quarta série do ensino fundamental mais de 2.000 jovens e adultos residentes em áreas de Reforma Agrária; o terceiro ofereceu o ensino médio na modalidade Magistério para os(as) educadores(as) dos assentamentos e dos dois primeiros projetos que ainda não haviam concluído o ensino médio, formando cento e seis (106) educadores(as) especialistas em educação do campo após quatro anos de curso; e o quarto, como continuidade aos dois primeiros, propiciou a escolarização no nível do ensino fundamental II, ou seja até o nono ano, de 180 jovens e adultos. Assim, os quatro projetos ocorreram de forma integrada no âmbito do PRONERA através da parceria da UECE com o INCRA – Ceará, a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará e o MST por convênio assinado em dezembro de 2005, para os três primeiros e em dezembro de 2008 para o último projeto.

---

<sup>4</sup> Os professores da UECE, na época, envolvidos com a elaboração e execução dos projetos eram; Sandra Maria Gadelha de Carvalho, Célia Maria Machado Brito, José Ernandi Mendes, Maria das Dores Alves, Sandra Marinho e Regina Coele Fraga.

Fruto destes momentos, planejamos um seminário introdutório com os sujeitos do projeto: educadores e educadoras, coordenadores(as) do MST, alunos(as) e docentes universitários, e alguns convidados do INCRA, SEDUC e administração superior da universidade. Nesta ocasião planejamos conjuntamente o início das aulas dos projetos de Escolarização I e II, aprofundando a reflexão sobre a comunicação na educação popular. Uma questão nos orientava: como estabelecer uma metodologia que propiciasse o aprendizado dos conteúdos num meio comunicativo libertador? As reflexões levaram-nos a definir os temas geradores como veículo dos debates em sala. Através deles trabalharíamos os conteúdos referentes às séries estudadas concernentes às áreas de matemática, estudos sociais, língua portuguesa e arte-educação nos projetos de escolarização I e II no primeiro segmento. Já nos projetos Magistério da Terra e Escolarização no segundo segmento “Mais um passo na educação do campo”, definimos eixos-temáticos como aglutinadores do debate e da aprendizagem. A efetivação em sala desta proposta exigiu um processo de formação continuada dos educadores(as) e demais sujeitos.

No que concerne ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso Magistério da Terra, sua elaboração se deu de forma conjunta entre professores e bolsistas universitários e representantes do coletivo de educação do MST, instituindo-se como experiência inovadora, por sua concepção metodológica e curricular, reconhecida como tal pela SEDUC, para efeito de certificação.

O Curso foi organizado em oito etapas, totalizando uma carga horária de 3.732 h/a. Cada etapa, por sua vez, constituída de dois grandes tempos pedagógicos: O Tempo Escola, 80% da carga horária, o momento da presença direta dos educandos(as) no curso para desenvolvimento do conjunto de atividades e participação no processo pedagógico. Esse tempo foi coordenado por um coletivo de educadores da Universidade e dos movimentos sociais, orientados por um projeto metodológico; o Tempo Comunidade correspondendo a 20% da carga horária, foi destinado à leitura, pesquisa e produção individual e grupal, com base em questões geradoras referentes ao eixo-temático de cada etapa.

O PPP do Magistério da Terra orientou-se por quatro (04) eixos temáticos na sua estrutura curricular,: 1) Terra e Trabalho; 2) Educação do Campo; 3) Cultura e Modo de Vida; e, 4) Lutas Sociais e Sujeitos Coletivos. Estes eixos além de transversalizarem as diversas disciplinas escolhidas para composição da grade curricular, orientaram o trabalho pedagógico de professores de diferentes áreas de conhecimento. Os planos de aula das equipes de educadores tinham como referência cada eixo temático prevaemente num período de um ano letivo.

No PPP do Magistério da Terra procurou-se negar a lógica de currículo hegemônico, superando a perspectiva tradicional de transmissão e fragmentação dos conhecimentos ainda presentes na maioria dos cursos de formação inicial de professores. O reconhecimento dos saberes dos diversos sujeitos envolvidos constituiu-se a condição primeira para superação de um currículo escolar apartado da realidade social. Esta possibilidade decorre do pressuposto da constituição de outra perspectiva de poder, vinculada aos destituídos de direitos, de terra e de educação de qualidade, comprometida com a construção de uma sociedade, fundada na justiça e igualdade sociais. O Magistério da Terra, nível médio, teve o objetivo de formar educadores(as) críticos para atuar na educação Infantil e Fundamental de 1ª a 4ª séries de crianças, jovens e adultos do campo em áreas de Reforma Agrária, fortalecendo a agricultura camponesa e familiar em oposição ao agronegócio, antiecológico e destruidor do modo de vida dos povos do campo.

Superando a unidimensionalidade do caráter positivista presente nos conhecimentos sistematizados do universo escolar, muitos portadores de um viés cientificista, no PPP do Magistério da Terra procurou-se articuladamente relacioná-los também aos aspectos políticos, sociais, filosóficos, culturais e técnico-pedagógicos, contextualizando-os a partir da educação do campo e da vivência dos educandos(as).

O próprio conceito de educação do campo foi definidor da escolha curricular dos que participaram do PPP do Magistério da Terra. Afinal, a expressão *do campo* dá ao PPP o caráter político que o caracterizava: “Não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto

político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (CALDART, 2004, p.27).

A interdisciplinaridade foi buscada no intercâmbio de informações entre as diferentes disciplinas, realizado por professores(as) especialistas, educadores(as) dos movimentos sociais, coordenadores que participaram do planejamento e avaliação das atividades pedagógicas, bolsistas-universitários que acompanharam o Curso dando suporte necessário aos alunos, coordenadores(as) locais escolhidos pelo MST.

Dadas às especificidades do Curso, a avaliação não teve a mesma perspectiva daquela que se realizava no sistema oficial, no qual se enfatiza a apreensão do produto/resultado. A avaliação da aprendizagem no Magistério da Terra procurou se realizar de forma processual, empenhada no aperfeiçoamento da experiência de formação dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as). O Memorial da Prática Política-Educativa, realizado ao longo dos quatro (04) anos, constituiu-se uma peça fundamental no processo avaliativo.

O aluno do Curso Magistério da Terra foi orientado pela compreensão de que a prática educativa demanda, indiscutivelmente, clareza política dos educadores(as) com relação a um projeto de emancipação humana, conforme nos aponta o educador Paulo Freire:

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face, a favor de quem pratico. (FREIRE. 1997, p.46).

O projeto Mais um Passo na Educação do Campo respondeu uma demanda dos jovens e adultos que haviam concluído o Escolarização I e II, portanto alcançado a quarta série ou quinto ano do ensino fundamental e desejavam continuar sua escolarização para finalizar o ensino fundamental. O planejamento, a metodologia e até o próprio nome do projeto teve a participação dos representantes do MST.

O fato da universidade não poder certificar o ensino fundamental, nos levou a buscar parceria com a SEDUC. A definição das disciplinas atendeu ao disposto nas diretrizes curriculares nacionais, todavia a metodologia levou-nos a uma reflexão em que deliberamos pela interdisciplinaridade dos conteúdos organizada em duas grandes

áreas, optando em entrelaçá-los por eixos temáticos. Desta forma, compunham a área de Ciências Humanas e Letras: filosofia, história, língua portuguesa, arte-educação e língua estrangeira, no caso o movimento requereu e nós acatamos o estudo da língua hispânica.

Na área de Ciências Naturais e Matemática ficaram além desta última, geografia e ciências envolvendo biologia, física e química. Todos os conteúdos seriam abordados segundo os seguintes eixos temáticos: I - Os movimentos sociais do campo e a luta por Reforma Agrária; II - Terra e Trabalho na Reforma Agrária; III - Agroecologia e agricultura familiar e camponesa e IV - Educação do Campo e seus sujeitos: diversidade, gênero, etnias. Uma vez construída a proposta nos deparamos com o desafio de efetivá-la.

Na seleção dos educadores constatou-se a dificuldade de pessoal habilitado para as disciplinas. Decidimos então formar duplas ficando um educador(a) por área e estimulando o trabalho em conjunto. Iniciamos com 20 turmas e finalizamos com 17 devido a problemas de saúde e mudança de local de moradia dos educadores para os quais não se conseguiu substitutos. Alguns dos educadores e educadoras haviam concluído o curso de Pedagogia da Terra na UFC, ou o Magistério da Terra na UECE e assumiam seu primeiro trabalho, outros estavam cursando a faculdade. Para apoiá-los foram previstos seminários de formação continuada para planejamento de cada eixo.

Outro desafio foi encontrar material didático relativo às temáticas na perspectiva da educação do campo para o II segmento do fundamental. Decidimos então, produzir o material, o qual foi elaborado por um conjunto de professores mestres e doutores de todas as áreas, alunos universitários bolsistas no projeto. Sendo discutido com os representantes do movimento social. Ao final o livro “Mais um passo na educação do campo” (CARVALHO e BRITO, 2010) foi requisitado por coordenadoras do PRONERA, em outros estados que enfrentavam a mesma dificuldade.

A avaliação do processo educativo constituiu-se também motivo de reflexão, pois não queríamos reproduzir um modelo à base de notas quantitativas. Decidimos então, criar instrumentos condizentes com a metodologia do projeto. Estudamos a legislação, discutimos com os educadores(as) os requisitos necessários à continuação

de seus estudos no ensino médio e optamos por priorizar o processo de aquisição destes conhecimentos e habilidades ao longo do projeto, e não somente ao seu final. Criamos então uma ficha individual para cada educando(a) na qual os educadores(as) registravam as aquisições, superações e dificuldades a serem apoiados(as) em suas superações.

Paralelamente o projeto foi avaliado em reuniões com a coordenadora pedagógica e coordenadores locais, educadores(as), representantes do MST, bolsistas universitários, equipe de gestão do PRONERA no INCRA, no diálogo com a Pró-reitoria de Extensão na UECE, enfim foram vários os espaços de reflexão sobre o projeto em todos os seus aspectos.

Para validação da proposta metodológica o projeto foi apreciado no Conselho de Educação do Estado do Ceará e recomendado como experiência inovadora para certificação pela SEDUC.

Nos relatórios técnicos sobre a experiência, Carvalho (2010, 2011) aponta a existência de outros obstáculos tais como contingenciamento de recursos no início do governo da presidenta Dilma Rousseff, 2011, retardando repasse e recursos para o acompanhamento, formação continuada e inviabilizando o segundo volume do material didático. Outras questões de âmbito da burocracia foram, tanto quanto as primeiras, enfrentadas no diálogo com os sujeitos e parceiros do projeto.

Ao final, o projeto contribuiu para a garantia do direito a educação a 189 jovens e adultos concludentes do ensino fundamental, dos quais muitos já estão cursando o ensino médio.

## **OS NOVOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM**

Ao envolver, aproximadamente, 70 professores e 54 alunos universitários bolsistas, os quais, muitas vezes, jamais tinham visitado um assentamento da reforma agrária, ou estudado a realidade rural do estado, deliberamos por um período de estudos, enfocando temáticas relativas à realidade com a qual trabalharíamos. Assim, antes de ir a campo começamos um programa de leituras e debates sobre as lutas dos

movimentos camponeses, a estrutura agrária brasileira, a educação de jovens e adultos, a pedagogia do oprimido, a educação do campo e a comunicação popular. Professores e alunos universitários, bem como os representantes do movimento social sugeriram os textos que se tornaram o veículo deste primeiro espaço comunicativo-educativo sobre o contexto sócio-político de vida e das atividades a serem desenvolvidas.

Desta forma, outros espaços de construção de saberes se evidenciaram, destacando-se os seguintes:

- A formação continuada dos educadores e educadoras dos Projetos de Escolarização I e II. Esta foi organizada em momentos específicos abordando as áreas temáticas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos do homem e da natureza, Fundamentos metodológicos de alfabetização de adultos e Temas geradores em Paulo Freire, Arte e educação.

Trabalhou-se em seis salas constituídas a partir da proximidade das áreas de atuação dos educadores e educadoras, tendo-se uma média de 30 participantes, incluindo-se os bolsistas universitários e coordenadores locais do MST que realizavam o acompanhamento das atividades. Os professores universitários, responsáveis pela abordagem do conteúdo, planejavam coletivamente seu trabalho, partindo-se sempre da sondagem dos saberes e concepções que os educandos-educadores já traziam acerca de cada temática.

Só então se apresentava novas questões, desde o conhecimento científico, avaliando-se conjuntamente sua pertinência à realidade que vivenciavam, oportunizando-se a argumentação e contra-argumentação das reflexões em pauta e indagando-se como se relacionavam a sua prática educativa. Desta forma oportunizou-se rica troca de experiências entre os educadores(as) e demais participantes.

A síntese final comportava uma retomada das concepções e saberes compartilhados no início do encontro, agora reavaliados após leituras dos textos acadêmicos e debates ocorridos em confronto com ações educativas concretas desenvolvidas pelos educadores(as) e de sua experiência em outros projetos,

resultando muitas vezes em desafios de uma nova prática educativa compactuados entre todos.

Desta forma, trilhou-se um percurso dialético desde uma perspectiva de práxis como explica Pimenta e Anastasiou (2002), em que o concreto pensado, por ser síntese de múltiplas determinações importa uma síntese obtida pelo processo sistematizado de reflexão.

Nas avaliações participativas e orais de cada encontro eram recorrentes nas falas dos educadores(as) as novas perspectivas e aprendizados que vislumbravam transformar em ações educativas de suas salas. Por outro lado este mesmo processo foi e tem sido objeto de pesquisa de bolsistas e professores que nele se envolveram. São dezenas de trabalhos acadêmicos apresentados em encontros científicos.

- As salas de aula dos projetos onde o debate de textos acadêmicos em confronto com os saberes populares decorrentes das experiências de trabalho e de vida, e, das lutas travadas pelos educandos(as), permitiu a reflexão crítica dos conhecimentos veiculados nos textos, sendo estes reelaborados pelos professores e alunos universitários e participantes dos movimentos sociais, originando artigos que expressam os novos conhecimentos adquiridos.

- As ocupações em prédios públicos, como a Universidade e o Inkra/Ce, realizadas pelo MST devido intercorrências no transcorrer dos projetos de extensão tais como contingenciamento e atrasos nas liberações dos recursos e por aspectos necessários a um trâmite burocrático mais ágil, como a infraestrutura referente a maior número de computadores, telefone, entre outros. Nestes momentos, ocupar e conhecer o território da Universidade, estabelecer negociações com a Administração Superior, proporcionou aos militantes deste Movimento, participantes dos projetos, o rompimento de uma barreira geográfica e social que mantinha a Universidade “a parte” da sociedade.

Mostrar a si mesmo, aos que compõem a Universidade e a sociedade, através das notícias veiculadas na imprensa e mídia televisiva sobre as ocupações, que são capazes de lutar por seus direitos, de estabelecer negociações, propiciou aprendizados referentes à noção de cidadania, de autonomia, bem como para os servidores

públicos, docentes, discentes e Administração Superior, a desmistificação de que não tinham possibilidades de envidar tais lutas, e, sobretudo que além de capazes sabiam como fazê-lo, organizadamente, pois ao permanecerem vários dias na ocupação mantinham as atividades pedagógicas e garantiam a limpeza, as alimentações e as condições de pernoite e ainda reuniões políticas para avaliação e encaminhamentos necessários.

■ Os envolvimento de vários setores administrativos da UECE na realização do PRONERA: Coordenação pedagógica e geral, Chefia de Gabinete da Reitoria, Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Administração (PROAD), Departamento de Finanças (DECOFIN) e de licitação, aumoxarifado, restaurante universitário etc em interação com estudantes-bolsistas e militantes dos movimentos sociais, educadores(as) e educandos(os) dos projetos produziram muitas contradições e aprendizados.

A ruptura com um modelo de extensão mercadológica e a afirmação da dimensão social-comunicativa da extensão universitária promoveram vários deslocamentos de concepções, levando a maioria dos gestores, técnico-administrativos e professores a ter mais sensibilidade com a tarefa da Universidade, de se relacionar de forma mais profunda com os movimentos sociais, respeitando sua independência e especificidades.

■ Contatos com os meios de comunicação em tais momentos de ocupação. A imprensa escrita, falada, notícias veiculadas através da internet se constituíram outra dimensão da comunicação da universidade com a sociedade em geral. Os coordenadores eram convidados a esclarecimentos para os jornais de grande circulação da cidade, a participar de programas de rádio e televisão, dando esclarecimentos sobre os projetos, sobre as ocupações na universidade, debatendo a reforma agrária, o que contribuía para desmitificar a imagem negativa por vezes veiculada acerca dos movimentos sociais camponeses em suas lutas, ao tempo em que projetava a nova extensão social e popular que construíamos.

Nesta direção Telles (1999) reflete que o anúncio dos direitos sociais pelos personagens da cena pública como sujeitos que publicizam as questões as quais lhes

dizem respeito instaura um dissenso, que possibilita uma ampliação dos horizontes do campo político e uma “diversificação dos campos de experiências possíveis” (TELLES, 1999, p.188). Neste caso, se incluiu uma educação rural de outro tipo: a educação do campo.

Averiguar em que medida tais aprendizados repercutiram em suas comunidades necessitaria de pesquisa específica. Todavia é comum referirem-se a debates que fazem, quer na reunião de suas Associações, quer nas salas de educação de jovens e adultos a partir dos estudos realizados e saberes adquiridos nestas ocasiões. Carvalho (2006) identificou na fala de alguns educadores e coordenadores do MST avaliações atestando que nos assentamentos onde há maior oportunidade de estudo a organização política e social mostra-se mais eficaz. É neste sentido que os projetos do PRONERA/UECE constroem-se com seus sujeitos desde uma comunicação que possibilite a reflexão de sua realidade, a compreensão de suas determinações e o fortalecimento de sua organização política.

## **CONCLUSÃO**

A extensão universitária é um campo em disputa e tem a ver com os projetos de universidade, expresso no decorrer desta secular instituição. Na América Latina e no Brasil, tem apontado para aproximação da academia e sociedade, adquirindo configurações próprias em cada momento histórico.

Diante do cenário neoliberal, a reinvenção da academia emerge como necessidade. Através de Projetos de Extensão com os movimentos sociais pode-se recuperar o sentido do público no aprofundamento da relação com a sociedade em especial com os segmentos oprimidos, através de suas organizações de luta, constituindo-se aprendizados significativos para ambos, na perspectiva de construção de uma sociedade igualitária.

Na Universidade Estadual do Ceará, os Projetos Magistério da Terra e Escolarização I e II, Escolarização no II Segmento-Mais um Passo na Educação do Campo, todos no âmbito do PRONERA, desde uma proposta curricular, envolvendo

seus diversos sujeitos com seus diferentes saberes, da concepção à execução, tem aprofundado as relações entre a universidade e os movimentos sociais, entre o conhecimento erudito e popular, realidade urbana e do campo, entre teoria e prática, aproximando-se assim da extensão comunicativa defendida pelo educador Paulo Freire.

Observa-se na interação entre universidade e sociedade a construção de conhecimentos a partir das matrizes da sociologia e pedagogia críticas, proporcionando a docentes, discentes e educadores populares reelaborarem criticamente as concepções que traziam acerca da educação rural, do papel das instituições de ensino superior, da ação dos movimentos sociais, da educação de jovens e adultos, entre outros, que resultaram em mais de trinta artigos sobre educação do campo apresentados em eventos científicos, regionais, nacionais e internacionais.

Os projetos no âmbito do PRONERA/UECE, dada a multidimensionalidade dos processos de produção coletiva do conhecimento referenciada na realidade do campo, na perspectiva de formação de sujeitos políticos comprometidos com a Reforma Agrária e um projeto popular para o Brasil, têm contribuído para a formação de educadores e educadoras com uma consciência concreta dos direitos e do mundo em que vivem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, H. O significado sócio-histórico das transformações da sociedade contemporânea: As novas configurações do Estado e Sociedade Civil. In: Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 1: Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social (1999). Brasília, CEAD.

ANDES – SN. Associação Nacional dos docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional. Dossiê Nacional 1 (2006). São Paulo.

CARVALHO, S. M. G. Educação do campo: Pronera, uma política pública em construção (2006). Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-Brasil.

CARVALHO, S. M. G. de. BRITO, L. H (Orgs). Mais um passo na educação do campo (2010). EDUECE. Fortaleza-Ce. ISBN: 8578260570

CARVALHO, S. M. G. de. e MENDES, J. E. The University and the landless movement in brazil: the Experience of collective knowledge construction through Educational projects in rural areas. Pag 131-149. In: MOTTA, S. C. And NILSEN, A. G. Social movements in the global south: dispossession, development and resistance (2011). Palgrave Macmillan Press: London. ISBN: 9780230537514

CHAUÍ, M. Escritos sobre a Universidade (2001). São Paulo, Editora UNESP.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no brasil: questões face às políticas recentes. Revista Em aberto (1992). Brasília, DF, ano 2, n. 56, p. 22-30, out./dez.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? (1983) Rio de Janeiro, Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997). São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido (1987). São Paulo: Paz e Terra.

GURGEL, R. Extensão Universitária: comunicação ou domesticação? (1986). São Paulo: Cortez – Autores Associados, Universidade Federal do Ceará.

MELO NETO, J. Extensão Universitária: uma análise crítica (2001). João Pessoa-Brasil: Editora Universitária/ Universidade Federal da Paraíba, 2001.

MENDES, J. E. O lugar da extensão na universidade: Diferentes projetos em disputa (2007). Trabalho apresentado no II Encuentro Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación. Tandil-Argentina.

MOLINA, M. C. O PRONERA como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Regina Márcia (Org.). A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária (2004). São Paulo: Ação Educativa, p.61-85

NOGUEIRA, M. Percurso da extensão universitária e o papel do Fórum (2005). XXI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Disponível em <http://www.ufmg.br/proex/renex/arquivos/pne/planonacionaldeextensao.doc>. 2005.

PIMENTA S. G. e Anastasiou, L. G. C. Docência no Ensino Superior (2002). São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, D. A universidade necessária (1982). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SEGUNDO, M. O banco mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: O Fundef no centro do debate (2005). 234 f, Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOUZA, O. A extensão universitária e as universidades populares. In Revista da FAGED (2005). Vol. 9. Salvador: Universidade Federal da Bahia. (253-264).

SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira. V.2), 2008.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

**SOBRE OS AUTORES:** Sandra Maria Gadelha de Carvalho é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará -UECE, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, em Limoeiro do Norte. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará -UECE, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, em Limoeiro do Norte. Email: [sandra.gadelha@uece.br](mailto:sandra.gadelha@uece.br)

José Ernandi Mendes é professor adjunto M da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Integra corpo docente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE. Possui graduação em Pedagogia (1988), Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2005). Email: [ernandi.mendes@uece.br](mailto:ernandi.mendes@uece.br)