

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHELE MARIA DA SILVA

**FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS/ES EGRESSAS/OS
DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**

UBERLÂNDIA-MG

2024

MICHELE MARIA DA SILVA

**FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS/ES EGRESSAS/OS
DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

UBERLÂNDIA-MG

2024

S586f Silva, Michele Maria da, 1984-
2024 Formação, saberes e práticas de professoras/es egressas/os do Programa Escola da Terra da Universidade Federal de Uberlândia [recurso eletrônico] / Michele Maria da Silva. - 2024.

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.
CDU: 37



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 36/2024/424, PPGED				
Data:	Vinte e seis de novembro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12113EDU028				
Nome do Discente:	MICHELE MARIA DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Formação, saberes e práticas de professoras/es egressas/os do Programa Escola da Terra da Universidade Federal de Uberlândia"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Ensinar e Aprender História: um estudo em escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba, MG, Brasil"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores/as Doutores/as: José Josberto Montenegro Sousa - UNILAB; Marizete Lucini - UFS; Mario Borges Netto - UFU; Vilma Aparecida de Souza - UFU; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador da candidatoa.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando à candidata:

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/11/2024, às 12:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **JOSÉ JOSBERTO MONTENEGRO SOUSA, Usuário Externo**, em 26/11/2024, às 20:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Marizete Lucini, Usuário Externo**, em 27/11/2024, às 07:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/11/2024, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Mario Borges Netto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/11/2024, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5838189** e o código CRC **C7225E66**.

DEDICATÓRIA

*Às/Aos trabalhadoras/trabalhadores brasileiras/brasileiros que
contribuíram e contribuem incansavelmente para a construção e
crescimento deste país.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e por tudo que dela decorre.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, que conduziu e orientou a construção desta tese com muita inteligência, sabedoria, serenidade, e, acima de tudo, com humanidade e respeito.

Às/Aos professoras/es da banca, Profa. Dra. Vilma Aparecida, Prof. Dr. Mário Borges Netto, Profa. Dra. Marizete Lucini e Prof. Dr. Josberto Montenegro, pelo empenho e dedicação na contribuição intelectual para a consolidação desta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à Universidade Federal de Uberlândia e ao sistema público de ensino.

Às/Aos professoras/es que tão gentilmente aceitaram participar da pesquisa, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À minha mãe, Sra. Luiza Maria da Silva, e ao meu pai, Sr. Juarez Antônio da Silva, que sempre foram meu refúgio e meu firmamento em toda a minha trajetória de vida.

Ao meu filho, Nicolas Silva de Sousa, razão do meu viver e fonte de infinita alegria e felicidade.

À minha irmã, Jaira Maria da Silva, que sempre acreditou em mim e em meu potencial.

À minha sobrinha, Sophia Maria, e ao meu sobrinho, Abraão Antonelli, por trazerem leveza e adoçarem os dias mais difíceis desta caminhada.

Às minhas amigas, Cláudia Almeida e Leila Araújo, que permaneceram ao meu lado.

À minha amiga e colega de doutorado, Nilza, pela parceria, companheirismo e cumplicidade ao longo desses quatro anos dedicados à pesquisa.

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na linha Saberes e Práticas Educativas. O estudo tem como temática de pesquisa o Programa Escola da Terra – UFU e a Educação do Campo, abordando questões de formação, saberes e práticas educativas. A pesquisa investiga como as/os docentes egressos/as do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019) avaliam e refletem sobre sua prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências desenvolvidos durante o Curso, levando em consideração um conjunto de políticas educacionais voltadas para a formação de professoras/es que atuam em escolas localizadas no meio rural. Delimitou-se como objetivo geral analisar as contribuições do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019), para a formação e saberes docentes, a partir da percepção das/dos professoras/es egressas/os, que atuam em escolas da zona rural na região do Triângulo Mineiro. Como objetivos específicos, definiu-se: I - analisar o histórico da constituição da educação rural no Brasil e das organizações educativas no campo; II - compreender e analisar o processo histórico da Educação do Campo no Brasil, evidenciando avanços e retrocessos; III - apresentar e contextualizar o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, desenvolvido na UFU; IV - identificar e analisar a formação e os saberes pedagógicos de professoras/es, que atuam em escolas localizadas no meio rural, egressas/os do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU (2018 – 2019). A abordagem metodológica está ancorada na pesquisa qualitativa (Flick, 2004). Como estratégia utilizou-se a pesquisa documental (Ludke e André, 1986) para acessar dados relacionados ao Curso, às leis, instruções e normas correlatas. A História Oral (Meihsy, 2002; Portelli, 1997) foi empregada para acessar e analisar o impacto do Curso na formação, nos saberes e nas práticas pedagógicas das/dos professoras/es. A tese está organizada em quatro seções. A partir da pesquisa concluiu-se que o Curso contribuiu para a formação continuada das/dos egressas/os, promovendo o desenvolvimento da autonomia docente e de práticas pedagógicas conectadas com a realidade das/os estudantes das escolas localizadas no meio rural.

Palavras-chave: Programa Escola da Terra. Formação continuada de professores. Práticas pedagógicas. Escolas no meio rural. Educação do Campo.

ABSTRACT

This thesis presents the results of research developed in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), in the line of Knowledge and Educational Practices. The study's research theme is the Escola da Terra Program – UFU and Rural Education, addressing issues of training, knowledge and educational practices. The research investigates how teachers who graduated from the I Course of Improvement in Rural Education of the Escola da Terra Program – UFU (2018-2019) evaluate and reflect on their teaching practice based on the studies, knowledge and experiences developed during the Course, considering consideration of a set of educational policies aimed at training teachers who work in rural schools. The general objective was to analyze how teachers, working in schools in the rural area of Triângulo Mineiro, perceive and evaluate their pedagogical practice in the Course. As specific objectives, the following were defined: I - analyze the history of the constitution of rural education in Brazil and educational organizations in the countryside; II - understand and analyze the historical process of Rural Education in Brazil, highlighting advances and setbacks; III - present and contextualize the I Improvement Course in Rural Education, developed at UFU; IV - identify and analyze the training, knowledge and pedagogical practices of teachers from rural schools, graduates of the I Improvement Course in Rural Education - Escola da Terra Program -UFU (2018 – 2019). The methodological approach is anchored in qualitative research (Flick, 2004). As a strategy, documentary research was used (Ludke and André, 1986) to access data related to the Course, laws, instructions and related standards. Oral History (Meihy, 2002; Portelli, 1997) was used to access and analyze the impact of the course on the training, knowledge and pedagogical practices of teachers. The thesis is organized into four sections. From the research it was concluded that the Course contributed significantly to the continued training of graduates, promoting the development of teaching autonomy and pedagogical practices connected with the reality of students in rural schools.

Keywords: Escola da Terra Program. Continuing teacher training. Pedagogical practices. Schools in rural areas. Rural Education.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente les résultats de la recherche développée dans le Programme de Troisième Cycle en Éducation de l'Université Fédérale d'Uberlândia (PPGED/UFU), dans la ligne des Connaissances et Pratiques Éducatives. Le thème de recherche de l'étude est le programme Escola da Terra – UFU et éducation rurale, abordant les questions de formation, de connaissances et de pratiques éducatives. La recherche étudie comment les enseignants diplômés du I Cours de Perfectionnement en Éducation Rurale du Programme Escola da Terra – UFU (2018-2019) évaluent et réfléchissent sur leur pratique pédagogique en se basant sur les études, les connaissances et les expériences développées pendant le cours, en prenant compte tenu de l'examen d'un ensemble de politiques éducatives visant à former les enseignants qui travaillent dans les écoles rurales. L'objectif général était d'analyser comment les enseignants travaillant dans les écoles de la zone rurale de Triângulo Mineiro perçoivent et évaluent leur pratique pédagogique avant et après leur participation au cours. Comme objectifs spécifiques, les suivants ont été définis : I - analyser l'histoire de la constitution de l'éducation rurale au Brésil et des organisations éducatives dans les campagnes ; II - comprendre et analyser le processus historique de l'éducation rurale au Brésil, en mettant en évidence les avancées et les revers ; III - présenter et contextualiser le I Cours de Perfectionnement en Éducation Rurale, développé à l'UFU ; IV - identifier et analyser la formation, les connaissances et les pratiques pédagogiques des enseignants des écoles rurales, diplômés du I Cours de perfectionnement en éducation rurale - Programa Escola da Terra-UFU (2018 – 2019). L'approche méthodologique est ancrée dans la recherche qualitative (Flick, 2004). Comme stratégie, la recherche documentaire a été utilisée (Ludke et André, 1986) pour accéder aux données liées au Cours, aux lois, aux instructions et aux normes associées. L'histoire orale (Meihsy, 2002 ; Portelli, 1997) a été utilisée pour accéder et analyser l'impact du cours sur la formation, les connaissances et les pratiques pédagogiques des enseignants. La thèse est organisée en quatre sections. De la recherche, il a été conclu que le cours a contribué de manière significative à la formation continue des diplômés, en favorisant le développement de l'autonomie pédagogique et des pratiques pédagogiques liées à la réalité des élèves des écoles rurales.

Mots-clés: Programme Escola da Terra. Formation continue des professeurs. Pratiques pédagogiques. Escolas no meio rural. Éducation du terrain.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CF	Constituição Federal
CFR	Casas Familiares Rurais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EFA	Escolas Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PET	Programa Escola da Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Procampo	Programa de Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SBU	Sistemas de bibliotecas da Unicamp
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SISBI	Sistema de Biblioteca da UFU
SME	Secretaria Municipal de Educação
TC	Tempo Comunidade

TU	Tempo Universidade
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFCat	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITRI	Universidade do Triângulo
UNIUBE	Universidade de Uberaba

GRÁFICOS

- Gráfico 1 A expansão dos Cursos de LEdoC nas IES brasileiras
- Gráfico 2 Perfil das/dos Cursistas - Escolaridade
- Gráfico 3 Perfil das/dos Cursistas – Rede de ensino em que atuam
- Gráfico 4 Perfil das/dos Cursistas – Tipo de vínculo com a rede de ensino
- Gráfico 5 Perfil das/dos Cursistas – Sexo
- Gráfico 6 Perfil das/dos Cursistas – Faixa etária
- Gráfico 7 Perfil das/dos Cursistas – Raça/Etnia
- Gráfico 8 Perfil das/dos Cursistas – Pessoas com deficiência
- Gráfico 9 Perfil das/dos Cursistas – Função escolar exercida

INFOGRÁFICOS

- Infográfico 1 Marcos normativos e políticas públicas – Educação do Campo
- Infográfico 2 Histórico de formações continuadas e eventos em Educação do Campo – UFU

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela 1	Dissertações sobre a Formação Docente e o Programa Escola da Terra no contexto da Educação do Campo (2012-2022)
Tabela 2	Teses sobre a Formação Docente e o Programa Escola da Terra no contexto da Educação do Campo (2012-2022)
Tabela 3	Periódicos sobre a Formação Docente e o Programa Escola da Terra no contexto da Educação do Campo (2012-2022)
Tabela 4	Síntese da perspectiva metodológica da pesquisa
Tabela 5	Dados Preliminares das/dos docentes entrevistadas/os
Tabela	A expansão dos Cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Norte
Tabela 7	A expansão dos Cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Nordeste
Tabela 8	A expansão dos Cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Centro-Oeste
Tabela 9	A expansão dos Cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Sudeste
Tabela 10	A expansão dos Cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Sul

QUADRO

Quadro 1	Síntese das principais características entre das EFA e CFA
----------	--

I SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1. Trajetórias de vida: tornando-me pesquisadora.....	17
1.2. Tema, problemas e a configuração da pesquisa	21
1.3. Estudos referidos à Educação do Campo	22
Tabela 1 – Dissertações sobre a Formação Docente e o Programa Escola da Terra no contexto da Educação do Campo (2012-2022).....	24
Tabela 2 – Teses sobre a Formação Docente e o Programa Escola da Terra no contexto da Educação do Campo (2012-2022)	26
Tabela 3 – Periódicos sobre a Formação Docente e o Programa Escola da Terra no contexto da Educação do Campo (2012-2022).....	29
1.4. O percurso metodológico e os instrumentos de pesquisa.....	32
Tabela 4 - Síntese da perspectiva metodológica da pesquisa	39
1.5. Os participantes da pesquisa.....	39
Tabela 5 – Dados Preliminares dos docentes entrevistados	39
1.6. A organização da tese	41
2 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	43
2.1 Concepções de educação	43
2.2 O processo histórico de constituição da educação rural no Brasil	49
2.3 As organizações educativas no campo	54
Quadro 1 – Síntese das principais características das EFA e CFA	58
2.4 A trajetória da Educação do Campo no Brasil	59
Tabela 6 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Norte.....	70
Tabela 7 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Nordeste.....	71
Tabela 8 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Centro-Oeste. 72	
Tabela 9 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Sudeste.....	73
Tabela 10 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Sul.....	73
Gráfico 1 – A expansão dos cursos de LEdoC nas IES brasileiras	75
3 PROGRAMA ESCOLA DA TERRA – UFU E A EDUCAÇÃO DO CAMPO....	79
3.1 O Programa Escola da Terra.....	80
3.2 Contextualizando a proposta do Curso.....	83
3.3 Como o Curso foi desenvolvido	88

3.4 Os participantes	91
Gráfico 2 – Perfil dos cursistas - Escolaridade.....	91
Gráfico 3 – Perfil dos cursistas – Rede de ensino em que atuam.....	92
Gráfico 4 – Perfil dos Cursistas – Tipo de vínculo com a rede de ensino.....	93
Gráfico 5 – Perfil dos Cursistas – Sexo.....	93
Gráfico 6 – Perfil dos Cursistas – Faixa etária	94
Gráfico 7 – Perfil dos Cursistas – Raça/Etnia	94
Gráfico 8 – Perfil dos Cursistas – Pessoas com deficiência.....	95
Gráfico 9 – Perfil dos Cursistas – Função escolar exercida	95
3.5 A organização curricular	96
Tabela 11 – Estrutura curricular do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – UFU	98
3.6 O processo avaliativo.....	101
4 O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	104
Infográfico 1 – Marcos normativos e políticas públicas - Educação do Campo	105
Infográfico 2 – Histórico de formações continuadas e eventos em Educação do Campo – UFU	106
4.1 Os desafios da formação inicial de professores.....	107
4.2 A importância dos saberes docentes na ação formativa e educativa	111
4.3 A formação continuada de professores.....	115
4.4 O que dizem as narrativas dos participantes.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
6 REFERÊNCIAS.....	132
7 APÊNDICES	141
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas com as/os professoras/es.....	141
APÊNDICE B - Questionário aplicado às/aos professoras/es.....	142
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
APÊNDICE D – Entrevistas textualizadas	145
8 ANEXOS.....	167
A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética – CEP	167

1. INTRODUÇÃO

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.
(Art. 205, CF)

Inspirados¹ no Art. 205 da Constituição Federal Brasileira (1988), consideramos que para pensar em uma proposta de Educação como política pública das escolas brasileiras, é importante refletir sobre a transformação do currículo escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares da modernidade. O processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados na concepção moderna do conhecimento universal. Também não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante.

A educação escolar engloba os processos de ensinar e aprender presentes em diferentes espaços e momentos da vida social. Nesse sentido, compreendemos ser importante problematizar conceitos e concepções sobre o que poderia ser considerado uma educação de qualidade, que considere uma proposta intercultural. A proposta da Educação do Campo, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde os trabalhadores lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Um espaço marcado pela diversidade de sujeitos tais como agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, de todos os povos do campo brasileiro. Valoriza a importância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do campo brasileiro. A efetivação desse modelo fortaleceu com as lutas e a organização dos movimentos sociais, como, por exemplo, o

¹ Reconhecemos e consideramos legítimo o debate acerca das questões de gênero, razão pela qual, para demarcar essa importância, optamos pela alternância de gênero nos elementos pré-textuais desta tese. No entanto, essa escolha não se mantém, pois, observamos que a alternância entre os gêneros, estava comprometendo a fluidez e a uniformidade do texto, em função das numerosas flexões de artigos, adjetivos, substantivos, pronomes, verbos e numerais.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, cuja agenda de reivindicações prevê a extensão dos direitos, como a educação.

A Educação do Campo vem sendo debatida pelos movimentos sociais na perspectiva de construir uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que, historicamente, marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil. A trajetória do MST, particularmente na luta pela educação, expressa sinais e forças na conflituosa e contraditória relação com o Estado, na construção de uma política pública de Educação do Campo. Esse paradigma possibilita o debate acerca das práticas pedagógicas nas escolas do campo, expressando divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política pública estatal e a concepção de campo pautada no debate compreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores.

Nesse processo, o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, pode ser considerado o principal programa destinado às parcerias de educação na Reforma Agrária. Por meio do PRONERA, foram implementados projetos educacionais de jovens e adultos visando à alfabetização, escolarização e formação de trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária. Desenvolveram também projetos de formação inicial como a Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo; projetos de formação continuada com a especialização *lato sensu* em Educação do Campo; cursos de Letras, História, Geografia e Agronomia. Destacamos também o Programa Escola da Terra desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2018-2019. Este Curso é o objeto de nossa investigação, em particular os saberes e as práticas dos professores que participaram do Curso.

Esta primeira seção está organizada em seis partes. Na primeira, registramos a trajetória de vida da pesquisadora; na segunda, a delimitação da pesquisa; na terceira, apresentamos algumas produções acadêmicas referentes à Educação do Campo e os objetivos da pesquisa; na quarta, a perspectiva metodológica; na quinta, destacamos o perfil dos professores que foram entrevistadas e, por fim, a organização da tese.

1.1. Trajetórias de vida: tornando-me pesquisadora²

Partindo da premissa de que somos sujeitos constituídos historicamente (Foucault, 1999), esclareço que este tópico inicial será redigido na primeira pessoa do singular, pois aqui me proponho a fazer uma abordagem acerca da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, demonstrando como essas trajetórias em algum momento se cruzam com a questão da Educação do Campo no Brasil.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que considera as singularidades e as especificidades dos sujeitos que não estão inseridos na lógica urbanocêntrica: agricultores familiares, trabalhadores rurais sem-terra, quilombolas, indígenas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros. Essa modalidade de ensino consiste na abordagem de conteúdos, metodologias e estratégias pedagógicas que façam sentido e dialoguem com a realidade do campo, assim como a flexibilização da organização do tempo, do calendário escolar e dos currículos, de modo a garantir o direito de acesso, permanência e sucesso escolar desses estudantes.

Considerando o campo como lugar de vida (Fernandes, 2011) e de produção cultural (Santos, 2008), a Educação do Campo no Brasil, enquanto modalidade de ensino, começa a se delinear a partir da constituinte de 1988, por meio de movimentos da sociedade civil organizada e de movimentos sociais. Feitas essas incursões iniciais, peço licença para falar um pouco sobre minha trajetória.

Meu nome Michele Maria e pertencço a uma família de sobrenome Silva, assim como tantos outros brasileiros que ajudaram e ajudam a construir esta nação tão bela. A natureza do lugar de onde eu venho nem sempre foi tão gentil com seus filhos. Nasci no outono de 1984, e desde muito pequena tive que aprender a lidar com as adversidades e com as batalhas que a vida, em seu curso natural, nos impõe. Assim como muitos outros filhos da seca, minha família se viu na necessidade de sair de seu lugar de origem para buscar melhores condições de vida. E foi nessa busca que na década de 1990 deixamos o semiárido mineiro, mais especificamente o pequeno município chamado Mato Verde, situado ao Norte do estado de Minas Gerais, e nos mudamos para a cidade de São Paulo, a maior cidade do Brasil e da América Latina.

² Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção por se tratar das experiências pessoais da autora, nas demais seções o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre a pesquisadora e o orientador, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

Naquele início de vida na cidade grande tudo era novo, diferente e despertava minha curiosidade. Os sons da estação do metrô, os sabores das comidas, os cheiros e a belíssima arquitetura e a monumentalidade da cidade grande atraíam minha atenção e despertavam minhas emoções, e o meu desejo e anseio por uma vida melhor do que aquela que eu tinha no interior de Minas Gerais. No entanto, como nem tudo é como nós pensamos e idealizamos, logo no início a minha família começou a enfrentar alguns desafios. Logo no início, houve dificuldades de encontrar vaga em uma boa escola para minha irmã e eu estudarmos. Apesar de serem pessoas muito simples e humildes, meus pais valorizavam a educação e a percebiam como um meio para uma vida melhor. Posteriormente, meu pai que deixara de trabalhar como agricultor e comerciante no interior, para trabalhar como pedreiro na maior metrópole do país, começou a encontrar dificuldades para conseguir trabalho que provesse o sustento de nossa família.

Com o passar do tempo comecei a perceber que aquela cidade que achava tão bonita, acolhedora e cheia de possibilidades também não era tão gentil, como eu havia pensado logo na chegada, sobretudo com aqueles cidadãos vindos de outras cidades ou estados da federação. Então, no início dos anos 2000 a possibilidade de uma vida estável, segura e mais tranquila deu lugar à frustração e à desilusão, abrindo a porta para um novo recomeço em nosso estado de origem: Minas Gerais. Com a ajuda de familiares e amigos, a cidade escolhida para minha família e eu nos reestabelecemos e recomeçamos foi Uberlândia, situada no Triângulo Mineiro.

Obviamente, essa não era a minha cidade natal, no entanto o fato de estar residindo na unidade da federação na qual nasci, tornava tudo mais familiar e possível de acontecer. Tanto é que foi aqui em Uberlândia que recomecei minha história de vida pessoal, e dei início à construção de minha carreira profissional e acadêmica que será apresentada em linhas gerais nesta seção.

No ano de 2004, realizei o grande sonho de ingressar no curso de Letras em uma universidade federal, a Universidade Federal de Uberlândia. Assim que concluí minha formação como professora de Língua Portuguesa/Inglesa, no ano de 2009, comecei a ministrar aulas e a me sentir realizada no exercício de minha profissão. Isso me motivou a buscar novos campos de atuação na educação, experiências e um conhecimento mais amplo e aprofundado acerca do funcionamento da educação. Para isso, inicialmente, optei por realizar dois cursos de especialização: Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Tal escolha possibilitou que eu atuasse como Analista Educacional – Inspetora Escolar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e a partir disso o meu intento de

aprofundar meus conhecimentos nas áreas administrativa, pedagógica e financeira da educação tornara-se uma realidade do ano de 2013 ao ano de 2019.

A experiência na área de inspeção escolar foi muito importante para o meu desenvolvimento profissional e intelectual, pois contribuiu para evidenciar, na prática, os desafios que a educação enfrenta em nossa região. Acredito que essa vivência profissional somada à minha experiência acadêmica e de vida, despertou em mim um interesse especial pela temática da inclusão e da diversidade na educação. Desse modo, especializei-me em Educação em Direitos Humanos (2014) e em Educação do Campo (2016).

As pesquisas e os estudos desenvolvidos em Educação do Campo foram especialmente importantes. Primeiro por uma questão de identificação pessoal com a minha trajetória de vida. Segundo, porque pude acessar de forma mais aprofundada e crítica: as políticas educacionais para a educação e a Educação do Campo; as ideias do pensador e educador Paulo Freire; bem como, a importância e o protagonismo de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos mais importantes movimentos sociais de nosso país, na busca pela garantia do direito à educação.

A partir da percepção do histórico de lutas, resistências e conquistas, em torno da Educação do Campo, entendi que poderia avançar um pouco mais em minha trajetória acadêmica e concomitantemente contribuir para o crescimento e o fortalecimento da Educação do Campo em nossa região, quiçá em nosso país. Nesse sentido, no ano de 2017, ingressei no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-Regional Catalão), atualmente denominada Universidade Federal de Catalão (UFCat), na qual delimitei como objeto de estudo o Ensino Médio oferecido aos jovens do campo na região de Uberlândia³.

No dia 13 de março de 2019, defendi minha Dissertação de Mestrado intitulada “O Ensino Médio para as Juventudes Rurais na Região de Uberlândia – MG”, cujos resultados da investigação foram os seguintes:

- O ensino médio se configura ora como propedêutico, criando as condições necessárias para que “alguns” deem continuidade aos estudos, ora como

³ De acordo com organização da Secretaria de Estado de Educação-MG, foi compreendido no referente estudo a Região de Uberlândia como aquela que abarca os municípios agrupados na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. São eles: Araguari, Prata, Indianópolis, Tupaciguara, Nova Ponte, Monte Alegre, Araporã, Campina Verde e Uberlândia.

profissionalizante, preparando e criando condições necessárias para que “outros” assumam os postos de trabalho em função do processo de modernização e desenvolvimento. Essa dualidade que caracteriza a etapa final da Educação Básica se mantém.

- Na região de Uberlândia, apesar do rural se fazer presente objetivamente, o campo não se integra ao modelo de desenvolvimento pensado para a região. Há no campo da Regional Uberlândia uma demanda educacional real para a Educação Básica, em especial para o ensino médio, mas que na atualidade se frustra justamente em função da precariedade das unidades de ensino, apesar da legislação vigente. Essa precariedade é gerada pelo descaso, abandono, fechamento de escolas e falta de investimento, conforme já apontado por Lima (2012) em seu trabalho sobre a história do ensino rural no município de Uberlândia.
- Os docentes enxergam nesses jovens a imagem do aprendiz de trabalhador rural, e para além disso o uso de adjetivos como “honestos”, “sofridos” e “esforçados” é recorrente ao se referir a esses jovens estudantes.
- Falta formação aos docentes que atuam em escolas situadas no campo, conforme já sinalizado por Molina (2015). Não está claro para esses professores o que vem a ser a Educação do Campo e isso chega a se confundir com estudar a realidade do campo.
- As distâncias percorridas pelos jovens até chegarem às escolas, e os imprevistos diários na utilização do transporte escolar, são fatores que interferem decisivamente na qualidade da educação oferecida.
- Na observância das práticas pedagógicas dos docentes, há algumas aproximações sutis com as especificidades dos jovens do campo, contudo são práticas desvinculadas dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino e das políticas para a Educação do Campo, denotando que tais práticas são fruto do dinamismo e improviso dos docentes.
- Na percepção dos jovens do campo, ao ingressarem no ensino médio trazem consigo a expectativa de aquisição do “conhecimento poderoso” que os possibilite deixar a situação de invisibilidade para alcançar o reconhecimento de uma sociedade que desvaloriza o campo e enaltece o estilo de vida nos espaços urbanos.

- Esses jovens veem ainda no ensino médio a possibilidade de ampliar seu campo de possibilidades na busca desse reconhecimento, no entanto veem suas expectativas frustradas ao se depararem com as condições objetivas desfavoráveis impostas pela má formação dos professores, pelas dificuldades geradas em função das longas distâncias percorridas pelos estudantes, pela ausência de conteúdos e metodologias específicas para as escolas do campo.

Face à pesquisa realizada foi possível perceber que para os jovens do campo da região de Uberlândia, o ensino médio se constitui como um importante campo de possibilidades com vista à consolidação de seus projetos de vida. No entanto, esse campo de possibilidades é estreitado ao se depararem com as condições objetivas desfavoráveis impostas por lacunas na formação dos professores, pelas dificuldades geradas em função das longas distâncias a serem percorridas pelas (os) estudantes, pela ausência de conteúdos e metodologias específicas para as escolas do campo, bem como pela insuficiência de políticas públicas e de investimentos para essa modalidade de ensino.

Concomitantemente ao último ano da Pesquisa de Mestrado fui convidada a atuar como Tutora do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), promovido pelo Programa Escola da Terra do Ministério da Educação (MEC). A realização da pesquisa de Mestrado, paralelamente à experiência como Tutora junto aos docentes das escolas situadas na zona rural do Triângulo Mineiro, despertou meu olhar para a importância da formação dessas e desses docentes, tendo em vista as previsões legais para a Educação do Campo⁴.

1.2. Tema, problemas e a configuração da pesquisa

Nessa trajetória, algumas questões tornaram-se recorrentes: Quem são os docentes egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU, e onde eles atuam? Quais são os seus saberes e práticas? O Curso em questão foi proposto em conformidade com as políticas para a Educação do Campo? Há

⁴ A questão sintática envolvendo a utilização das preposições “do” e “no” – Campo, em Educação do Campo são conceituais e distintas. Nessa perspectiva a “Educação no Campo” se insere na lógica de urbanização e industrialização da sociedade e se apresenta como um referencial prático e ideológico de adequação e subordinação ao modo urbano de vida. Já o conceito de “Educação do Campo” tem sua gênese nas lutas dos movimentos sociais populares contestatórios à ordem capitalista e que lutam pela construção de um projeto educacional por seus próprios sujeitos, priorizando a formação integral dos camponeses, valorizando o diálogo, os saberes e as práticas sociais nas quais se inserem.

aproximações da prática de docente desses professores em relação ao que está previsto legalmente para a Educação do Campo?

Tais questionamentos resultaram nesta Pesquisa de Doutorado que tem como título “O Programa Escola da Terra-UFU e a Educação do Campo: formação, saberes e práticas educativas”, na qual nos propomos a responder a seguinte questão: Pensando em um conjunto de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores que atuam em escolas localizadas no meio rural, como os docentes egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019), pensam e avaliam as contribuições para sua formação e sua própria prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências desenvolvidos durante o Curso? Essa questão de pesquisa nos levou ao seguinte objetivo geral: - analisar as contribuições do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019), para a formação e prática docente, a partir da percepção dos professores egressos, que atuam em escolas da zona rural na região do Triângulo Mineiro. Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: I - analisar o histórico de constituição da educação rural no Brasil e das organizações educativas no campo; II - compreender e analisar o processo histórico da Educação do Campo no Brasil, evidenciando possíveis avanços e retrocessos; III - Apresentar e contextualizar I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo desenvolvido na UFU; IV - identificar e analisar a formação e os saberes pedagógicos de professores que atuam em escolas no meio rural, egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo-Programa Escola da Terra-UFU.

De modo a contextualizar o nosso campo de estudos, destacamos no próximo tópico algumas produções acadêmicas que aproximam da nossa proposta de pesquisa.

1.3. Estudos referidos à Educação do Campo

Tendo em vista a questão de pesquisa que é “Como os docentes egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019) refletem e avaliam a própria prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências desenvolvidos durante o Curso, face a um conjunto de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores que atuam em escolas localizadas no meio rural?”; e objetivando elucidar os estudos que abordam este problema, utilizamos como estratégia inicial de investigação a busca de teses e

dissertações no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no Sistemas de bibliotecas da Unicamp-SBU, e no Sistema de Biblioteca da UFU – SISBI.

Para acessarmos textos de divulgação científica acerca do tema, realizamos buscas na *Scientific Electronic Library Online - Scielo*. Por outro lado, para averiguarmos legislações e documentos legais acessamos os *sites* dos órgãos governamentais. Essa primeira etapa do processo investigativo se faz imprescindível, pois buscamos a construção de um conhecimento novo e socialmente relevante, conforme Gil (2008, p.75):

Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa. Primeiramente, há necessidade de se consultar material adequado à definição do sistema conceitual da pesquisa e à sua fundamentação teórica. **Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado** (grifo nosso).

O trabalho de busca por teses e dissertações foi direcionado por meio dos seguintes descritores “Educação do Campo e formação docente” e “Programa Escola da Terra”. Dessa forma, foi possível selecionar para estudo as produções que mais se aproximam da temática em questão. Feita essa seleção, conseguimos visualizar o recorte temporal estabelecido nos últimos dez anos (2012-2022). Por conseguinte, optamos por realizar uma leitura atenta do resumo de cada obra encontrada, bem como apresentar um compilado dos principais elementos que a compõe. Com base nessa ação objetivamos averiguar o estágio na qual se encontra o conhecimento sobre a questão de pesquisa: “Como os docentes egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019) refletem e avaliam a própria prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências desenvolvidos durante o Curso, face a um conjunto de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores que atuam em escolas localizadas no meio rural?”.

Elencamos, por ordem cronológica decrescente, na tabela um, um total de seis dissertações e na tabela dois um total de cinco teses que mais se aproximam da temática de estudo.

Tabela 1 – Dissertações sobre a Formação Docente e o Programa Escola da Terra no contexto da Educação do Campo (2012-2022)

Autor	Título	Tipo	Ano	IES	Área
TUSSET, Cristiane.	A formação interdisciplinar na prática docente de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte da UFRGS.	Dissertação	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde
ELIAS, Adriana Soares de Carvalho.	Expectativas formativas dos professores da multissérie: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco.	Dissertação	2017	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / CAA
SILVA, Janini Paula da.	Educação do Campo: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente.	Dissertação	2017	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / CAA
FERREIRA, Silmar da Silva.	Programa escola da terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente.	Dissertação	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública.
LOVATTI, Renata Rocha Grola.	Formação e docência na educação infantil do Campo: dizeres docentes.	Dissertação	2014	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de pós-graduação em Educação
DIAS, Alessandra Cabreira.	Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente.	Dissertação	2014	Universidade de Taubaté	Departamento de Ciências Sociais e Letras, Pedagogia e Serviço Social

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações-BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Sistemas de bibliotecas da Unicamp-SBU, Sistema de Biblioteca da UFU – SISBI.

Apresentamos a seguir, seguindo a ordem cronológica decrescente, o compilado dos resumos das dissertações de mestrado dos autores. Tusset (2022) cujo título da dissertação é “A formação interdisciplinar na prática docente de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte da UFRGS.” O trabalho teve como objetivo analisar os impactos da formação docente interdisciplinar, na prática docente dos egressos do referido curso. Foram realizadas entrevistas com as egressas do curso na qual constatou-se que a formação docente interdisciplinar se reflete na prática docente de seus egressos. Contatou-se que a perspectiva do trabalho interdisciplinar provoca alterações na prática docente, na postura

e na atitude do educador. A pesquisa evidenciou também que os egressos tiveram uma melhor compreensão do seu papel na estrutura social do país, da relevância da participação na vida cultural, política e social como forma de transformar a realidade e promover a melhoria de condições de vida de um coletivo, seja global ou comunitário.

Elias (2017) na dissertação intitulada “Expectativas formativas dos professores da multissérie: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco”, analisa as expectativas formativas dos professores da multissérie, em relação à formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra desenvolvido pela UFPE-CAA em Pernambuco. A pesquisa conclui que as expectativas formativas dos professores contribuíram para sua formação continuada, despertando um compromisso político e reflexões críticas sobre a educação no contexto da Educação do Campo.

Silva (2017) em sua pesquisa de mestrado que se intitula “Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente.” tem como foco principal analisar a política de formação docente para educadores do campo implementada no Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo – Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE. O estudo busca nas articulações discursivas e nos documentos legais que normatizam a Educação do Campo no Brasil, bem como nas percepções dos cursistas do programa Escola da Terra, verificar se a política pública tem contribuído para melhoria de suas práticas e atendimento das demandas educacionais do campo. O estudo constatou um avanço estrutural do Programa Escola da Terra/PE, frente ao reconhecimento e a valorização das diferenças que caracterizam os coletivos que constituem o Movimento da Educação do Campo.

Ferreira (2016), autora da dissertação intitulada “Programa escola da terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente.” buscou analisar a formação continuada de professores que atuam nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano nas escolas da Educação do Campo, no estado do Amazonas, no ano de 2014, desenvolvida pelo Programa Escola da Terra. A partir dos resultados obtidos foi possível perceber que o Programa Escola da Terra se constitui em uma conquista no que se refere à oferta de formação continuada às escolas do campo, no entanto não se basta. Os estudos indicam que é preciso expandir o alcance de suas ações com vistas a um futuro mais promissor para os povos do campo.

Lovatti (2014), em sua dissertação de mestrado “Formação e docência na educação infantil do campo: dizeres docentes” focaliza a formação e atuação docente na

Educação Infantil do Campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, de tipo exploratória, utiliza como procedimentos a aplicação de questionário, a realização de entrevistas individual e coletiva e o desenvolvimento de observação. Os resultados da pesquisa apontam para avanços relacionados aos aspectos de acompanhamento pedagógico das instituições, manutenção dos espaços físicos e proposta de formação continuada, demonstrando o fortalecimento das políticas voltadas às instituições do campo.

Dias (2014) em sua pesquisa de mestrado intitulada “Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente”, estuda as representações sociais, sobre o professor do campo, pelos licenciandos matriculados no Programa de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), oferecido por uma IES do estado do Pará. Os resultados dessa pesquisa mostraram que essas representações influenciaram a construção de uma identidade valorizada do professor do campo, baseada na crença da centralidade social do professor, que possui a capacidade de contribuir para a melhoria das condições de vida dos moradores do campo, sobretudo os aspectos econômicos. Ficou constatado também que os sujeitos verificam que o mesmo deve possuir atributos excepcionais.

Os estudos de Elias (2017), Silva (2017), Ferreira (2016), Lovatti (2014) e Dias (2014) convergem para um mesmo objeto de análise: o Programa Escola da Terra e seu impacto na formação de professores para a educação do campo. No entanto, cada pesquisa apresenta um foco específico, contribuindo para um entendimento mais aprofundado sobre a temática. As pesquisas analisadas demonstram a relevância do Programa Escola da Terra para a formação de professores e para a melhoria da qualidade da educação no campo. Ao abordarem diferentes aspectos da temática, as pesquisas contribuem para um entendimento mais aprofundado sobre os desafios e as potencialidades desse programa.

Tabela 2 – Teses sobre a Formação Docente e o Programa Escola da Terra no contexto da Educação do Campo (2012-2022)

Autor	Título	Tipo	Ano	IES	Área
MACEDO, Pedro Clei Sanches.	Políticas públicas em educação do campo na Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas	Tese	2022	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneo

					s e Demandas
					Populares
ARAÚJO, Telma Maria de Freitas.	Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021)	Tese	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação
SOUZA, Josiane de.	Uma proposta de educação científica para a formação do docente do campo.	Tese	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado em Ensino de Física
ANDRADE, Elizete Oliveira de.	Educação do campo [recurs o eletrônico]; narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas	Tese	2016	Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Educação
LÉLIS, Úrsula Adelaide de.	As atuais configurações do Estado e os processos de multirregulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo - Pedagogia do Campo/PRONERA.	Tese	2014	Universidade Federal de Uberlândia	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações-BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Sistemas de bibliotecas da Unicamp-SBU, Sistema de Biblioteca da UFU - SISBI).

Em continuidade à exposição dos trabalhos averiguados, apresentamos na sequência as teses de doutorado que dialogam com a temática de pesquisa proposta.

A tese de doutorado de Macedo (2022) cujo título é “Políticas públicas em educação do campo na Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas” aproxima-se bastante da nossa temática de pesquisa, visto que buscou analisar o processo de implementação do Programa Escola da Terra, enquanto política de formação de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas, identificando os caminhos percorridos e os principais desafios na consolidação de políticas públicas de Educação do Campo na Amazônia amapaense. Tratou-se de uma pesquisa sócio-histórica de abordagem qualitativa, de caráter exploratória, que apresentou como resultado a proposição de novos olhares sobre a Educação do Campo no território amapaense para educadores, pesquisadores e gestores, além de oferecer subsídios de ação-reflexão sobre a formação de professores para as classes multisseriadas no contexto educacional brasileiro.

Já a tese de doutorado de Araújo (2022) tem como título “Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em

Espírito Santo/RN (2019-2021)”. A pesquisa objetiva analisar as necessidades da formação de professores para alfabetizar letrando em turmas multisseriadas do Ciclo de Alfabetização de escolas do campo, considerando as políticas de formação de professores implementadas no país (1996-2020) e o ambiente da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV2, a Covid-19. Os resultados mostraram que são necessárias ações de formação contínua para que os docentes reflitam sobre suas próprias necessidades formativas, contribuindo para a superação das dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática alfabetizadora, em turmas multisseriadas da Educação do Campo, em tempos pandêmicos. As atuais políticas de formação docente não têm possibilitado de forma satisfatória que professores alfabetizadores, atuantes nessas turmas, alfabetizem letrando, com êxito na aprendizagem dos alunos.

Souza (2020), em sua tese de doutorado intitulada “Uma proposta de educação científica para a formação do docente do campo”, busca compreender como a Educação em Ciências e a Educação do Campo se desenvolveram e com quais vozes têm dialogado ao longo de sua história. Com base na teoria da filosofia da linguagem de Bakhtin, evidencia a perspectiva crítica como voz comum entre os pesquisadores em Educação do Campo e alguns pesquisadores da Educação em Ciências. Como resultado, a pesquisa ressalta os principais aspectos da construção da educação científica do campo para a formação no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo, e os desafios relacionados a questões pedagógicas e à conjuntura política atual, na qual se diagnosticou estarem na contramão da concepção apresentada.

Andrade (2016) em sua tese de doutorado “Educação do campo [recurso eletrônico]: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas”, objetivou compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os saberes-fazer das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas. As principais contribuições do estudo dizem respeito às “lições” apreendidas dos saberes-fazer dessas professoras como possibilidade de sistematização e produção de um conhecimento acadêmico potente para a formulação e para o desenvolvimento de políticas públicas condizentes com a realidade das escolas situadas em comunidades rurais.

Lélis (2014) em sua pesquisa de doutorado que resultou na tese “As atuais configurações do Estado e os processos de multirregulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo - Pedagogia do Campo/PRONERA”, problematiza as consequências da parceria entre Estado e movimentos sociais para a dinâmica social.

Os resultados evidenciam que o PRONERA vem sendo constantemente reconfigurado, especialmente no que tange a sua estrutura organizacional (núcleo de poder e decisões). Nesse processo, —captura as subjetividades dos sujeitos para acoplar os movimentos sociais e sindicais às atuais determinações necessárias à manutenção do controle hegemônico da sociedade pelo sistema do capitalista.

Todas as pesquisas utilizam o Programa Escola da Terra como objeto de estudo, analisando seus impactos na formação de professores e na educação do campo. Abordam a especificidade da educação do campo, destacando a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as particularidades desse contexto. O foco central das pesquisas é a formação de professores que atuam ou se preparam para atuar na educação do campo. A maioria das pesquisas utiliza metodologias qualitativas para compreender a complexidade do fenômeno estudado.

Demonstram o papel do programa na formação de professores e na melhoria da qualidade da educação no campo. Apresentam os desafios enfrentados pela implementação do programa e as possibilidades de melhoria. Os resultados das pesquisas podem subsidiar a formulação de políticas públicas mais adequadas à realidade da educação do campo. As pesquisas contribuem para a valorização da profissão e para a construção de uma identidade profissional específica.

Em continuidade à busca por trabalhos acadêmicos que têm relação próxima com a nossa temática de pesquisa, procuramos por textos publicados em periódicos. Para isso recorremos à plataforma da *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, na qual localizamos e selecionamos por meio do resumo as produções apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 3 – Periódicos sobre a Formação Docente e o Programa Escola da Terra no contexto da Educação do Campo (2012-2022)

Autor	Título	Tipo	Ano	Periódico
GERKE, Janinha; FOERSTE, Erineu; SOUZA, Adriano Ramos de	Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba	Artigo	2022	Revista Brasileira de Educação
MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-	A produção do conhecimento na	Artigo	2019	Revista Brasileira de Educação

ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida.	licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo				
MOLINA, Mônica Castagna.	Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores	Artigo	2017	Educação & Sociedade	
HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt	Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo	Artigo	2016	Educação em Revistas	

Fonte: Scielo Brasil -Scientific Electronic Library Online, Biblioteca Digital desenvolvida em software livre – Domínio Público.

Gerke e Forte (2022), no artigo intitulado “Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba”, se propõem a debater a Educação do Campo e a formação docente a partir das narrativas biográficas, na formação de professoras-educadoras do campo por meio do curso Escola da Terra Capixaba, ocorrido em sua segunda edição nos anos 2017 e 2018, no Espírito Santo. Os resultados evidenciaram que as narrativas biográficas das professoras-educadoras do campo visibilizam os saberes e fazeres de suas experiências e fertilizam as aprendizagens a partir das reflexões e tensionamentos que provocam no sujeito narrador e no coletivo da escuta. Para além disso, propulsionou outras racionalidades teórico-metodológicas no âmbito da formação continuada de professoras-educadoras do campo.

Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), no artigo intitulado “A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo”, objetivaram discutir a produção do conhecimento no âmbito das licenciaturas em Educação do Campo buscando compreender sua contribuição para ampliar e fortalecer os princípios, conceitos e práticas articulados pelo Movimento da Educação do Campo. Os resultados dos dados pesquisados indicam a presença de pesquisas desenvolvidas em todas as regiões do país, abordando temáticas que tratam tanto das especificidades da formação docente ofertada por esses cursos aos sujeitos camponeses, quanto de questões relacionadas à formação e prática docente como um todo.

Molina (2017) no artigo “Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores” estuda a partir do projeto político

pedagógico original dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, as potenciais contribuições para as políticas de formação de educadores vindos desses cursos.

Hage, Silva e Brito (2016) no artigo intitulado “Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo” propõem uma reflexão acerca da educação superior em meio às lutas protagonizadas pelo Movimento da Educação do Campo, a partir da trajetória do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) no Brasil e no Estado do Pará. A produção acadêmica teve como objetivo analisar as dificuldades, os desafios e as expectativas demandadas pelos discentes para a consolidação do curso em questão. Os resultados apontaram como dificuldades: a precarização da infraestrutura no desenvolvimento do curso e a pouca aproximação da universidade com os movimentos sociais; como desafios: a importância de os sujeitos compreenderem e assumirem as especificidades do curso e a auto-organização dos estudantes como requisito para sua consolidação; e como expectativas: a necessidade de uma formação diferenciada das práticas convencionais, com ênfase nas experiências socioculturais, e o reconhecimento institucional e social do curso.

A compreensão do estado do conhecimento acerca da temática de pesquisa, a partir da combinação dos descritores “Educação do Campo”, “Formação Docente” e “Programa Escola da Terra”, possibilitaram-nos perceber que a década de 2010 foi um período de produção de conhecimento referente às questões relacionadas à formação docente, e às políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo. Em certa medida, podemos inferir que tais produções indicam avanços nessa área de pesquisa, e que os mesmos são em decorrência de um conjunto de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da Educação do Campo, que por sua vez foram tensionadas por movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que defendem a educação pública e de qualidade para todos.

Se por um lado as produções acadêmicas mostram que as pesquisas em Educação do Campo têm caminhado no sentido de demonstrar e contribuir para o seu fortalecimento. Por outro, evidenciam que muitos desafios ainda precisam ser superados, como problemas de infraestrutura, formação específica e qualificada dos profissionais, transporte escolar, dificuldade de aprendizagem entre outras questões. A síntese sobre os trabalhos encontrados ajuda a evidenciar que durante governo Bolsonaro (2019-2022) houve um retrocesso nas políticas públicas educacionais de um modo geral, especialmente daquelas voltadas para a Educação do Campo. Mais adiante pontuaremos melhor essa questão.

Quando verificamos as produções acadêmicas que tratam especificamente do Programa Escola da Terra constatamos que ainda são poucos os trabalhos que tratam do assunto. O levantamento realizado mostrou um total de três dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e um artigo publicado em periódico que tratam especificamente ao Programa Escola da Terra, que é uma política pública direcionada à formação continuada dos docentes que atuam junto aos alunos do campo. Não encontramos trabalhos acadêmicos que tratassem da formação continuada de docentes do Triângulo Mineiro por meio do Programa Escola da Terra.

Conforme exposto, cabe destacar que o quantitativo de pesquisas realizadas na última década (2012-2022), acerca da Educação do Campo, da Formação Docente, e do Programa Escola da Terra, apesar de importantes e imprescindíveis, ainda são bastante incipientes para a superação dos desafios que a Educação do Campo apresenta. Desse modo, assim como Minayo (2009, p. 16), entendemos que a pesquisa:

(...) é atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática* (Grifos da autora).

Ainda cumpre pontuar que o levantamento realizado nos possibilitou confirmar a hipótese acerca do ineditismo da pesquisa que estamos propondo, pois não há trabalhos publicados que tratem da formação continuada de professores que atuam em escolas situadas na zona rural, na região do Triângulo Mineiro, sobretudo por meio do Programa Escola da Terra.

1.4. O percurso metodológico e os instrumentos de pesquisa

Antecedendo o tratamento da trilha metodológica adotada, consideramos pertinente trazer uma discussão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que conduziram nossa prática durante esse percurso investigativo. Como pesquisadores, nós entendemos a importância dos pressupostos teórico-metodológicos na condução desta pesquisa, pois eles subsidiaram a construção e a análise da nossa proposta de estudo, permitindo-nos relacionar de forma clara as informações coletadas e as teorias e conceitos existentes na área de estudo.

Sendo assim, entendemos que o processo de definição do itinerário metodológico visando a produção e a sistematização do conhecimento científico é um passo muito importante para atingirmos os objetivos desta proposta de pesquisa. Trata-se do caminho que será percorrido pelo pensamento, bem como da prática que será exercida para a abordagem da realidade. Assim, para que esse passo seja seguro e exitoso, nós pesquisadores precisamos assumir um compromisso preliminar com a busca pela verdade acerca do que pretendemos pesquisar. Para Derrida (2003) a questão da verdade e da luz sempre esteve ligada à questão do homem e sua busca pelo conhecimento, pelo saber e pela descoberta.

A construção do conhecimento científico é uma necessidade essencialmente humana para explicar e conhecer a realidade. Desse modo, é por meio da ciência que a sociedade ocidental moderna conhece e constrói a realidade. De acordo com Minayo (2009) a cientificidade surge tradicionalmente no contexto das ciências da natureza denominada de pesquisa quantitativa. Conforme Creswell (2007), essa abordagem científica busca coletar e analisar dados numéricos para obter resultados objetivos, todavia a pesquisa quantitativa não satisfaz às necessidades investigativas no campo das ciências sociais.

A pesquisa em ciências naturais segue modelos e padrões uniformes de cientificidade. Tais modelos rígidos e precisos de pesquisa, típicos das ciências naturais, acabam dificultando a pesquisa em ciências sociais, pois não conseguem lidar com sua totalidade e complexidade. De acordo com Minayo (2009, p.14), esses modelos são "incapazes de abranger toda a vida social". Desse modo, a pesquisa qualitativa trata-se de uma atividade científica que, por meio da formulação de uma hipótese ou problema, almeja compreender a realidade que transcende o domínio do pensamento para ingressar em uma esfera de ação que envolve investigação, reflexão, análise e ampliação do conhecimento.

Sendo assim, a pesquisa em ciências sociais se fundamenta na ideia de que cada sociedade é singular e única, constituindo-se em um espaço específico e organizando-se de forma particular. Os apontamentos de Triviños (1987), indicam que a pesquisa social requer uma interpretação ampla e profunda, que ultrapasse a mera observação do objeto em si. Isso significa que o pesquisador deve levar em conta as diversas dimensões do fenômeno social estudado, bem como as relações e interações que se estabelecem entre elas. Além disso, o pesquisador deve estar atento às diferentes perspectivas teóricas e

metodológicas que permeiam o campo das ciências sociais, a fim de ampliar sua compreensão do objeto de estudo.

Face ao exposto e tendo em vista a questão de pesquisa que nos propomos responder que é “Pensando em um conjunto de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores que atuam em escolas localizadas no meio rural, como os docentes egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019) refletem e avaliam a própria prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências desenvolvidos durante o Curso?”, assumimos a pesquisa qualitativa como opção metodológica mais apropriada, pois acreditamos que podemos obter informações ricas e detalhadas sobre as experiências e perspectivas dos docentes, o que nos permitirá entender melhor suas motivações, atitudes, crenças, práticas de ensino-aprendizagem e comportamentos.

Os postulados de Flick (2004) evidenciam que a pesquisa qualitativa permite apropriar métodos e teorias, considera a perspectiva dos participantes e sua subjetividade, bem como a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, e a variedade de abordagens dos dados levantados. Isso nos possibilita uma análise mais rica, socialmente fidedigna, profunda e contextualizada do nosso objeto de estudo.

No intento de compreender – como os docentes egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019) refletem e avaliam a própria prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências desenvolvidos durante o Curso – constatamos a necessidade inicial de identificar e conhecer de forma mais detalhada os egressos do Curso a partir do levantamento de informações importantes como nome, formação acadêmica, escola de atuação, tempo de atuação na docência, avaliação que faz do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo e aspectos relacionados à prática docente.

Nesse sentido, amparados em Gil (2008) adotamos como estratégia metodológica a aplicação de questionários, pela possibilidade de atingirmos um grande número de professores pesquisados, e alcançarmos alguns objetivos de pesquisa por meio de perguntas direcionadas. A partir desse fundamento e objetivando conhecer melhor esses profissionais, elaboramos um questionário (apêndice A) contendo dez questões fechadas, direcionado aos egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do

Programa Escola da Terra-UFU. Realizamos o por meio da *Plataforma Google Forms*⁵ e enviamos para o e-mail dos egressos do Curso em questão. A lista contendo os nomes e os endereços eletrônicos dos concluintes do Curso foi obtida junto à coordenação do Curso mediante requerimento.

Nessa etapa, realizamos o envio de um total de noventa e sete questionários por *e-mail*, da qual obtivemos um total de dezessete questionários respondidos, o que corresponde 18% do total de questionários enviados. Considerando nosso intento investigativo essa amostragem se mostrou razoável e suficiente. Assim, os dados obtidos com a aplicação dos questionários nos permitiram realizar um mapeamento dos docentes egressos do Curso em questão na região do Triângulo Mineiro, ajudando-nos a distinguir os docentes que ministravam aulas em escolas situadas na área urbana e os docentes que ministravam aulas em escolas situadas na área rural. Essa distinção foi fator preponderante para que pudéssemos prosseguir com o trabalho de pesquisa, mais especificamente para a fase de entrevistas.

Levando em conta a intenção de, compreender as contribuições do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019), a partir da percepção dos docentes egressos, que atuam em escolas da zona rural na região do Triângulo Mineiro, decidimos utilizar a entrevista com roteiro semiestruturado como abordagem metodológica para acessar as experiências, os saberes, as práticas de ensino-aprendizagem, as motivações, os desafios, os comportamentos desses docentes. Segundo Gil (2008), a entrevista consiste em uma conversa entre o pesquisador e o entrevistado, com o objetivo de obter informações relevantes e significativas acerca do tema de pesquisa. Através da entrevista, é possível conhecer as percepções, crenças, valores e experiências do entrevistado, bem como compreender como ele percebe e interpreta determinada situação ou fenômeno.

Segundo Flick (2004), a entrevista é uma técnica que permite ao pesquisador estabelecer um diálogo direto com o entrevistado, possibilitando a obtenção de informações ricas e detalhadas acerca do tema de pesquisa. Destaca ainda que uma das principais vantagens da entrevista como técnica de pesquisa, é a possibilidade de se obter informações em profundidade sobre o objeto de estudo. Isso ocorre porque a entrevista

⁵ O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações.

permite ao pesquisador explorar as percepções, opiniões e experiências dos entrevistados de forma mais aprofundada do que em outros métodos de pesquisa.

Considerando a potência dessa técnica de pesquisa, elaboramos um roteiro de entrevista com dois blocos de perguntas: o primeiro bloco tratou da “Formação e atuação profissional; já as perguntas do segundo bloco foram focadas nas “Práticas de ensino-aprendizagem”. Os dois blocos perfizeram um total de dezenove perguntas.

A seleção dos professores entrevistados ocorreu por meio da análise dos questionários respondidos na primeira etapa, e de acordo com os seguintes critérios pré-definidos:

- ✓ Ser concluinte do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU (2018-2019);
- ✓ Estar em exercício no magistério em escola situada na zona rural;
- ✓ Ter mais de 21 anos;
- ✓ Aceitar participar da pesquisa.

Com base nesses critérios selecionamos um total de cinco professores para participarem dessa fase da pesquisa. O convite para participação da fase de entrevista foi realizado por e-mail, e todos os participantes selecionados aceitaram conceder a entrevista. Em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2)⁶ que teve início no ano de 2020, e se manteve presente durante o ano de 2022, as entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2022, de forma remota em função do distanciamento social. Em função das limitações de conectividade, até mesmo porque alguns entrevistados residiam no campo, a plataforma digital utilizada foi o aplicativo de mensagens instantâneas *whatsapp*. As entrevistas foram realizadas a partir de horário previamente combinado entre entrevistadora e entrevistado, e tiveram um tempo médio de duração de sessenta minutos.

O processo de submissão da proposta de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, teve início no mês de janeiro do ano de 2022, com o identificador CAAE nº 56053022.5.0000.5152, e encerrou em vinte de março de 2022, com a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU, por meio do Parecer nº

⁶ De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPS), o novo Coronavírus SARS-Cov-2 foi responsável por causar a doença COVID-19. Em 30 de janeiro de 2020, devido ao surto do novo Coronavírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Segundo dados da OMS, até 21 de janeiro de 2024, a COVID-19 ceifou um total de 774.395.593 vidas em todo mundo.

5.310.103, em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares. Ao final deste Relatório, anexamos o Parecer Consubstanciado do CEP.

O I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU atendeu professores atuantes em escolas localizadas no meio rural de diversas localidades do município de Uberlândia e da região do Triângulo Mineiro, tivemos como participantes dessa pesquisa um professor do município de Uberlândia, duas professoras do município de Santa Vitória, um professor do município de Monte Alegre e uma professora do município do Prata. Em função dos diferentes locais de atuação, e de vida desses egressos, optamos pelo uso da denominação Triângulo Mineiro para nos referirmos à área de abrangência do Curso.

Para realização das entrevistas recorreremos à História Oral, como abordagem metodológica. A História Oral tem sua gênese na valorização das fontes orais e na voz dos excluídos, sendo uma forma de aproximar, a partir das narrativas orais e escritas, os acontecimentos históricos e o impacto desses na vida das pessoas. Para Santos (2001) uma das finalidades da História Oral, como método de pesquisa, é investigar problemas e questões que requerem uma abordagem histórico-sociológica. Nesse sentido, é fundamental que as colaboradoras assumam o protagonismo e a autoria necessária para apresentar suas trajetórias de vida e de profissão que condicionam os movimentos de construção identitária dos professores que atuam no campo.

A História Oral, conforme propõe Meihy (2002), busca evocar da memória situações vividas por meio de narrativas, considerando os silêncios, os esquecimentos, a linguagem não-verbal e as reiterações que irão compor os dados de análise. Fundamentados no autor utilizamos um roteiro semiestruturado, sendo dividido em três etapas: pré-entrevista, entrevista (propriamente dita) e pós-entrevista, conforme apregoado por Meihy (2002).

De um modo geral, a pré-entrevista consiste na aproximação com os colaboradores e seu contexto, momento em que serão informados sobre os propósitos da investigação desde o início do projeto e poderão optar por aderir, ou não, à pesquisa. Mediante a satisfação dos critérios estabelecidos, opção por participar da entrevista, e cumprimento dos tramites formais e legais, procederemos às entrevistas propriamente distas com base em roteiro semiestruturado.

Em seguida procedemos com a pós-entrevista, momento em que organizamos e tratamos as entrevistas. Para Meihy (2002) o tratamento das entrevistas compreende três etapas distintas, sendo: transcrição, textualização e transcrição.

Na transcrição, realizamos a passagem inicial do texto oral ao texto escrito. É um processo rigoroso, pois é a partir dessa fase que se constrói e se analisa as histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa. Na etapa de textualização, primamos para a organização da narrativa, de modo a contemplar uma compreensão encadeada da fala do participante. É nessa etapa também que se busca conformar o texto transcrito às regras gramaticais vigentes e de suprimir expressões repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. Já na fase de transcrição, incorpora-se elementos percebidos pela pesquisadora que vão além da narrativa. Nesse sentido, procuramos recriar o contexto da entrevista no documento escrito.

Todo o processo depois de finalizado foi encaminhado para apreciação da participante. Há, assim, colaboração significativa da pesquisadora e da participante da entrevista no texto, que é sempre refeito a partir de sugestões, alterações e acertos combinados entre ambas nos momentos de conferência da narrativa textualizada.

Para além dos elementos metodológicos apresentados até aqui, e visando uma compreensão mais abrangente acerca do contexto pedagógico, político e legal, na qual se insere o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU, adotamos como estratégia metodológica a pesquisa documental. Segundo Ludke e André (1986, p.39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa, ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Amparados nessa vertente metodológica, tomamos como objeto de análise os seguintes documentos: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Relatório Final de Curso, as leis e as Resoluções que se relacionam direta e indiretamente com objeto de pesquisa estudado.

A tabela a seguir apresenta uma síntese do percurso metodológico:

Tabela 4 - Síntese da perspectiva metodológica da pesquisa

Tipo/Técnica da Pesquisa	Instrumentos metodológicos	Sujeitos/Material
Pesquisa exploratória	Levantamento bibliográfico e Estado do Conhecimento	Livros, periódicos, dissertações, teses
Análise documental	Leis e Diretrizes e Projeto Político Pedagógico do Curso	Instituições, órgãos governamentais
História Oral	Produção de narrativas	Professores

As técnicas de pesquisa apresentadas foram fundamentais para o desenvolvimento da tese. Na continuação dessa seção, apresentamos as participantes da pesquisa que concederam as entrevistas.

1.5. Os participantes da pesquisa

Como afirmamos anteriormente, a primeira etapa do trabalho foi constituída a partir da aplicação de questionários. Foram considerados como participantes da pesquisa os professores que concluíram o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU. Já na segunda etapa, foram estabelecidos critérios específicos, registrados no tópico anterior, e selecionados os professores para fase de entrevista. Visando contextualizar o cenário de pesquisa, bem como conhecer melhor os participantes, apresentamos na sequência a tabela contendo dados preliminares acerca dos entrevistados:

Tabela 5 – Dados Preliminares dos docentes entrevistados

Nº de Entrevistadas (os)	Pseudônimo	Município de Atuação	Sexo	Formação	Ano de realização do curso	Tempo de atuação no Magistério	Nível de escolaridade e em que atua
1	Maria Laura	Prata - MG	Fem.	Licenciatura em Biologia e Geografia -	2018/2019	06 anos	Ensino Fundamental

2	Mariza	Santa Vitória - MG	Fem.	UNITRI Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanidades – UFMG	2018/2019	05 anos	Ensino Fundamental I
3	Laura	Santa Vitória - MG	Fem.	Pedagogia UEMG	2018/2019	06 anos	Ensino Fundamental I
4	Tadeu	Monte Alegre de Minas - MG	Masc.	História e Geografia – Faculdade Católica de Uberlândia	2018/2019	15 anos	Ensino Fundamental I e Ensino Médio
5	Sávio	Uberlândia	Masc.	Educação Artística – UFU	2018/2019	32 anos	Ensino Fundamental I

Na sequência apresentamos uma descrição dos professores que aceitaram participar da fase de entrevistas. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2022, de forma remota em função do distanciamento social da pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que teve início no ano de 2020, e se manteve presente nos anos de 2021 e 2022. A plataforma digital utilizada foi o aplicativo de mensagens *whatsapp*.

Ressaltamos ainda que em observância ao compromisso assumido com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), referente à proteção de dados pessoais por sigilo, utilizamos pseudônimos para nos referirmos aos docentes entrevistados.

A primeira docente entrevistada chama-se Maria Laura, possui formação inicial em biologia pela Universidade do Triângulo (UNITRI) e uma segunda graduação em geografia na modalidade a distância. Atua como docente desde o ano de 2016. Do ano de 2017 aos dias atuais trabalha como professora de geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Mariana Clara de Gouveia situada no distrito de Jardinésia, zona rural do município do Prata – MG.

A segunda docente entrevistada chama-se Mariza, possui licenciatura em Educação do Campo na área de ciências sociais e humanidades pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mariza iniciou a carreira na educação no ano de 2017, como vice-diretora escolar, atuando na Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, situada no Assentamento Paulo Freire, município de Santa Vitória – MG, comunidade da qual faz parte desde o ano de 1999. Nos anos seguintes atuou como professora de geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, e atualmente está como vice-diretora na mesma escola. Mariza faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A terceira professora que entrevistamos chama-se Laura, é formada em pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Atualmente Laura está na direção da Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, situada no Assentamento Paulo Freire, município de Santa Vitória – MG. Atuando também como professora eventual na mesma escola.

O quarto docente entrevistado chama-se Tadeu, é graduado em história e geografia pela Faculdade Católica de Uberlândia. Exerce a docência desde o ano de 2007, e atualmente ministra aulas de história e sociologia na Escola Estadual Eufrausina da Costa Araújo que fica na área urbana de Monte Alegre de Minas. Atua também na Escola Municipal José Cabral Vieira que fica localizado no Povoado dos Garcias, que é um distrito do município de Monte Alegre.

O quinto e último docente entrevistado chama-se Sávio, e concluiu a graduação em educação artística com habilitação em artes plásticas no ano 1988. Possui mestrado profissional em artes, pela UFU. E no momento da entrevista estava cursando doutorado em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) com conclusão prevista para o ano de 2023. Sávio iniciou a carreira no magistério como professor de artes no ano de 1990, e no ano de 1992 ingressou em um segundo cargo como professor de geografia. Sendo assim, no período da manhã atua na Escola Municipal Sebastião Rangel como professor de geografia, e no período da tarde atua como professor de artes com aulas na Escola Municipal Sobradinho e na Escola Municipal Emílio Ribas na Floresta do Lobo. As escolas em que Sávio atua são todas situadas na zona rural do município de Uberlândia.

1.6. A organização da tese

A tese foi organizada em quatro seções, em conformidade com os objetivos específicos propostos pela investigação. A primeira seção é a Introdução, já apresentada, que registrou aspectos da história da pesquisadora, a delimitação da temática, produções que dialogam com o tema da pesquisa, a perspectiva metodológica, os participantes da pesquisa e a organização da tese.

A seção dois, intitulada ‘Um olhar histórico sobre a Educação do Campo no Brasil’ teve como objetivo compreender e analisar o processo histórico da Educação do Campo no Brasil, evidenciando possíveis avanços e retrocessos. Previamente a essa discussão, foi necessário adentrar à questão da educação rural brasileira. A seção dois está

organizada em quatro tópicos que tratam acerca das concepções de educação, do processo histórico de constituição da educação rural no Brasil, das organizações educativas no campo e da trajetória da Educação do Campo no Brasil.

A seção três, tem como título ‘O Programa Escola da Terra - UFU e a Educação do Campo’, cujo objetivo consiste em apresentar e contextualizar o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2018-2019. Sendo assim, os dados levantados nessa seção foram organizados em cinco tópicos intitulados da seguinte forma: contextualizando a proposta do Curso, como o Curso foi desenvolvido, os participantes, organização curricular e processo avaliativo.

A seção quatro intitulada ‘O que dizem os egressos sobre as contribuições do Programa Escola da Terra na formação, nos saberes e nas práticas educativas’, tem como objetivo analisar por meio de questionários e entrevistas como os professores de escolas localizadas no meio rural, egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo-Programa Escola da Terra-UFU, refletem e avaliam a própria prática docente. Assim, a seção quatro está organizada em quatro tópicos: os desafios da formação inicial de professores; a importância dos saberes docentes na ação formativa e educativa; a formação continuada de professores; o que dizem as narrativas dos participantes. No último tópico dedicamo-nos a analisar as narrativas dos docentes com enfoque nas seguintes categorias de análise: avaliação geral do Curso; avaliação das práticas pedagógicas antes e a partir do Curso, planejamento das aulas e produção de atividades específicas.

Concluindo, findamos com as Considerações Finais que objetivam apresentar um levantamento dos pontos importantes que foram identificados a partir do trabalho de pesquisa e da análise de dados.

2 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

*Por onde passei, plantei a cerca farpada, plantei a queimada.
Por onde passei, plantei a morte matada.
Por onde passei, matei a tribo calada, a roça suada, a terra esperada...
Por onde passei, tendo tudo em lei, eu plantei o nada.
Pedro Casaldáliga (Confissão do Latifúndio)*

Recorremos como epígrafe para abrir essa seção o poema do Bispo Pedro Casaldáliga, “Confissão do Latifúndio”, por entendermos que revela a gravidade da questão agrária no país. Compreendemos que uma educação escolar crítica e emancipatória pode contribuir para amenizar os problemas referentes à questão da terra. Nesse sentido, o objetivo dessa seção consiste em compreender e analisar o processo histórico da Educação do Campo no Brasil, evidenciando possíveis avanços e retrocessos

Compreender a educação rural e a Educação do Campo no Brasil perpassa pelo entendimento prévio do que é educação, sua importância, seus princípios, seus objetivos e suas finalidades. Esse entendimento pode acontecer tanto no campo legal por meio das legislações que tratam e regulamentam este tema, quanto no campo conceitual a partir das pesquisas e estudos realizados pelos estudiosos do assunto nas diversas áreas do conhecimento. Trataremos neste tópico dessas duas vertentes e posteriormente adentraremos na questão da educação rural no Brasil. Esse preâmbulo inicial será nosso ponto de partida para chegarmos à discussão sobre o histórico da Educação do Campo no Brasil.

2.1 Concepções de educação

No campo legal, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, trouxe avanços importantíssimos na área da educação, consolidando-a como um direito fundamental e estabelecendo diretrizes para a sua implementação. O artigo sexto desse documento legal traz a educação como um direito fundamental, e o artigo 205 a considera “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Reconhecer a educação como um direito público e subjetivo de todos, implica em compreendê-la não como um “privilegio” para poucos, mas sim pensar na defesa da universalização da escola pública gratuita e de qualidade no Brasil. Isso nos leva a assumir o entendimento de que faltando esse atendimento, o cidadão pode exigir o acesso à educação, por meio de ferramentas jurídicas e processuais, para que seja respeitado seu direito protegido. A Constituição assegura a sociedade civil como espaço consciente de poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar.

A Constituição Cidadã estabelece como um dos princípios da educação, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a fim de que todos possam usufruir do direito à educação em condições de igualdade, ou seja, em uma perspectiva democrática todos devem ter acesso a mesma qualidade de ensino. Para isso, prevê a adoção de políticas públicas que garantam a inclusão educacional de pessoas com deficiência, com necessidades especiais e em situação de vulnerabilidade social.

Mesmo com esses, entre outros avanços no campo legal, ainda há muitos desafios a serem superados no campo prático. Um dos principais problemas a ser superado é a desigualdade na oferta e na qualidade do ensino, especialmente nas regiões mais pobres e periféricas do país. Concordamos com Candau (2012) ao chamar a atenção sobre a polissemia do termo “qualidade”. Para alguns, o termo qualidade tem como objetivo formar sujeitos empreendedores e consumidores. Outra perspectiva entende a qualidade da educação como uma volta a concepções tradicionais da educação (conteúdos concebidos como universais, disciplina e autoridade do educador). Entendemos o conceito de qualidade de ensino aquele que reconheça a multiculturalidade presente no espaço escolar, e que promova uma interculturalidade possibilitando a todas e todos os estudantes uma educação transgressora, que permita ir além, que contribua para uma formação crítica de sujeitos que possam transformar a realidade.

Outro grande desafio é garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de grupos historicamente excluídos da educação, como os povos indígenas, as comunidades quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, enfim todos os povos do campo e os alunos com deficiência.

Em função desses desafios temos um sistema educacional excludente a serviço da reprodução da desigualdade econômica e social, que impossibilita o acesso a melhores

oportunidades de trabalho e renda, e inviabiliza a justiça social. Um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (Feijó, 2022) aponta que a escolaridade é o principal fator que influencia o acesso a empregos formais e com salários mais elevados no Brasil.

Outro arcabouço legal, e não menos importante, que rege a educação e estabelece as diretrizes para a organização e o funcionamento do sistema educacional é a Lei nº 9.394 de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. No art. 2º do título II que trata dos princípios e fins da educação nacional está expresso:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Esse artigo estabelece que a educação é um direito de todos, é reforçada a importância de garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso à educação, independentemente de sua origem social, geográfica, idade, raça, gênero, orientação sexual ou qualquer outra característica. Outro ponto crucial deste dispositivo legal é o reconhecimento de que a educação é um dever da família e do Estado. Isso denota que tanto a atuação dos pais e dos responsáveis pelos estudantes, quanto as políticas públicas e os investimentos por parte do Estado são indissociáveis e fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos.

É mister observar que há um interstício de oito anos entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, e que tanto o texto constitucional, quanto a LDB, convergem ao expressar que a educação se trata de um direito de todos, no entanto, ao mencionarem os responsáveis pelo dever de assegurar tal direito, é possível notar que na LDB há uma inversão na ordem dos termos: “Estado” e “família” que aparecem no texto Constitucional. Essa inversão é questionada por Saviani (2019) — que retoma o episódio da tramitação do projeto de LDB, posteriormente aprovada em 1961 — e pontua a polêmica instaurada à época, entre os defensores da escola pública e da escola particular. Na ocasião, a Igreja Católica entra em cena, ao lado dos interesses privados, e defende o protagonismo da família em matéria educacional, posicionando o Estado subsidiariamente.

O autor aponta ainda o posicionamento dos teóricos do neoliberalismo “coincidência ou não, o fato é que o grande mentor, ao lado de Hayek, do neoliberalismo, Milton Friedman, também defende explicitamente a precedência da família sobre o

Estado em matéria de educação.” (Saviani, 2019, p.352). Assim, essa diferença que pode passar despercebida entre os dois textos legais, sinaliza as dimensões do embate político e ideológico envolvidos na relação Estado-família-escola, evidenciando os interesses neoliberais de atuação mínima do Estado, e responsabilização individual do cidadão pelas próprias mazelas e obstáculos.

Outro importante instrumento jurídico, que tem entre seus objetivos a garantia do direito à educação, é a Lei nº 8.069, de treze de julho 1990, denominada Estatuto da Criança e do adolescente, doravante ECA, que expressa em seu Art.53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)”. Publicado posteriormente à CF e a LDB, o ECA ganha relevância e importância em âmbito educacional, pois tem como proposta um conjunto de garantias e diretrizes que contribuem para a criação das condições essenciais, para que o direito à educação seja assegurado e mantido, visto que vislumbra em seu horizonte a educação inclusiva, integral e de qualidade.

Como resultado do ECA, ainda no ano de 1990, foram criados os Conselhos Tutelares, que são órgãos municipais destinados a garantir o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Nesse sentido, os Conselhos Tutelares desempenham um papel muito importante, no intuito de ajudar a subsidiar as condições concretas e objetivas para a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes.

Desse modo, quando consideramos o que trazem os documentos legais acerca da educação e observamos os desafios que se apresentam, constatamos que o nosso sistema educacional ainda é bastante excludente, e em grande medida ineficiente, pois não consegue atender de forma plena – oferecendo acesso, permanência e sucesso escolar – àqueles que dele dependem. Isso acaba inviabilizando que os sujeitos de transformem de forma positiva sua própria realidade, e consequentemente a realidade do próprio país.

Chauí (2021) em um estudo intitulado “Democracia e a educação como direito”, apresenta por meio da exposição dos resultados de uma pesquisa realizada em 2018, o entendimento da população brasileira acerca dos direitos do cidadão, e quais são os direitos considerados por ela como os mais fundamentais. Os resultados revelaram que apenas 11% dos entrevistados consideram a educação como um direito do cidadão, sendo que desse percentual apenas 5% consideram que o direito à educação deve ser assegurado pelo Estado por meio da escola pública gratuita.

Esses dados são bastante preocupantes, pois ao não reconhecer, ou desconhecer a educação como um direito, o cidadão deixa de cumprir o seu papel de tensionar o Estado por uma educação inclusiva, de qualidade e universalizada. Apesar dessa constatação estarrecedora, nessa mesma pesquisa, 60% dos entrevistados consideraram a instrução, juntamente com o emprego, como uma de suas principais aspirações, sendo que ao cruzar os dados dessa pesquisa com outras duas outras pesquisas apresentadas, ficou constatado que o desejo de instrução é forte, pois vem atrelado à possibilidade de um futuro melhor. Ou seja, a população entende que a educação de qualidade é primordial para a melhoria da própria qualidade de vida, por outro lado não a percebe como um direito que deve ser assegurado pelo Estado. Face ao exposto concordamos com Gadotti (2000) ao afirmar que,

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações (Gadotti, 2000, p. 6).

Para além disso, cabe ainda o exercício de reflexão sobre o que vem a ser essa educação a qual tanto falamos, aspiramos, idealizamos e objetivamos, cuja qualidade é mensurada quantitativamente por meio de avaliações internas e externas. Desse modo, surgem alguns questionamentos como: O que é educação? Qual a importância da educação para o desenvolvimento de cada sujeito e do próprio país? A quais interesses a educação tem servido? Esses interesses são realmente legítimos?

A semiologia da palavra educação é bastante rica e complexa, e ao longo do tempo foi ganhando diferentes conotações e significados, que variam de acordo com o contexto histórico, social, político e cultural. De acordo com Romanelli (1959) a palavra educação veio do verbo latim *educare*. Com base na origem da palavra, podemos dizer que educação deriva do verbo educar, e refere-se a “trazer à luz a ideia”, que em termos filosóficos é fazer a criança passar da potência ao ato. Em outras palavras, a educação está associada à ideia do processo de formação e desenvolvimento do sujeito, que envolve a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e valores que são imprescindíveis para a vida em sociedade, bem como para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

A concepção moderna de educação que conhecemos atualmente e na qual acreditamos, é fruto de um longo processo histórico que envolveu mudanças

significativas nas ideias e práticas educacionais ao longo do tempo. Desde a Antiguidade até os dias atuais, diversos filósofos, educadores e pensadores se dedicaram a refletir sobre o papel e a importância da educação na formação do indivíduo e da sociedade. Paulo Freire em sua obra intitulada *Pedagogia do Oprimido* (1987) faz uma importante reflexão acerca do papel educação como uma forma de libertação e transformação:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p.38).

Nesse sentido, para Freire (1987) a educação se torna um instrumento de transformação social, na medida em que os educandos se tornam sujeitos ativos e conscientes da sua própria realidade, e consequentemente capazes de atuarem de forma ativa por mudanças em benefício de toda a sociedade. Nessa mesma perspectiva, Gadotti (2000) argumenta:

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro, será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural (Gadotti, 2000, XIII).

Na visão de Gadotti (2000), essa postura contestadora se faz necessária porque o sistema educacional não pode estar a serviço dos interesses políticos e econômicos dominantes, mas sim ser uma força de transformação social. Valendo-nos dos escritos de Libâneo (2013):

(...) A educação — ou seja, a prática educativa — é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a

transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 2013, p. 14-15).

Libâneo (2013) destaca a importância da educação em um contexto mais amplo, apontando-a como um fenômeno social e uma atividade essencialmente humana de necessária existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Desse modo, na visão do autor, a educação precisa preparar os sujeitos a participar e a transformar a sociedade em que vivem.

Nesse contexto, podemos depreender que a educação se apresenta como um elemento crucial para o desenvolvimento de uma sociedade e de um país, pois sem a educação não há desenvolvimento científico, econômico, industrial, político e o principal que é o desenvolvimento humano, ético e moral. Os autores Freire (1987), Gadotti (2000) e Libâneo (2013) defendem que a educação deve ser uma força transformadora e emancipatória, capaz de promover a formação de sujeitos críticos e conscientes sobre sua realidade, bem como prepará-los para atuarem de forma ativa por mudanças e transformações visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tendo em vista essa importância da educação como fator de transformação social e humana, abordaremos no próximo tópico o processo histórico da educação rural no Brasil e seus desdobramentos na realidade atual dessas populações. Compreender esse processo é fundamental para entender as particularidades da educação no meio rural, considerando que essa modalidade de ensino deveria ser diferente daquela ofertada nas áreas urbanas.

2.2 O processo histórico de constituição da educação rural no Brasil

Para compreendermos a educação rural no Brasil, primeiro é preciso fazer uma contextualização socioeconômica e histórica. A educação rural está intrinsecamente relacionada com a estrutura social e fundiária brasileira, que se caracteriza pela concentração de grandes extensões de terras nas mãos de poucos, e pelo pensamento latifundista empresarial, de controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. Historicamente é sabido que o poder sobre a concentração de terras no Brasil foi alcançado, em boa parte, por meios ilegítimos como a grilagem, a expropriação de pequenos agricultores e o uso da violência no campo, ou seja, uma lógica na qual prevalece o abandono, a subalternização, o poder econômico e a lei do mais forte sobre o mais fraco.

Tais apontamentos nos exigem indicar algumas questões históricas que não podem ser negligenciadas, para pensarmos a educação que se efetivou no meio rural brasileiro. O Brasil, a partir do século XVI, foi vítima do colonialismo, ou seja, foi invadido, explorado e subtraído pelos portugueses que impuseram aqui, seu modelo econômico, político e cultural. Tal fato foi possível por meio do maior genocídio da história, que vitimou milhares dos povos originários que viviam no continente americano. Dessa forma, podemos compreender, com base em Quijano (2005) que a modernidade só foi possível a partir da exploração dos metais preciosos recorrendo a mão de obra dos povos originários e dos negros escravizados, vítimas da diáspora africana. A população, transformada em camponeses iletrados precisava de uma “educação”.

A questão educacional brasileira surge ainda no período colonial com a presença dos jesuítas, porém, é a partir da Proclamação da República em 1889 que a educação passa a ter importância e assume um novo contorno. A coexistência de setores sociais e políticos antagônicos como o agrário-exportador em oposição ao urbano-industrial, com seus respectivos interesses políticos e econômicos, ensejaram a pretensão de inserção do Brasil na “modernidade” no início do século XX. Para isso, o processo escolar era visto como ponto crucial para o progresso e para a instalação de um novo projeto de sociedade e de desenvolvimento. Era preciso divulgar um novo padrão, o modelo de sistema mundo que Grosfoguel (2008) denominou de patriarcal, heterossexual, branco, cristão, militar e capitalista.

No início desse processo, a educação formal era um privilégio das classes elevadas, as elites dominantes foram impelidas a oferecer escolarização formal às classes emergentes. Um exemplo disso foi o Colégio Pedro II, convertido em 1837 sob o reconhecimento do governo imperial, que foi a primeira escola oficial de instrução secundária do Brasil que tinha entre seus objetivos oferecer “a cultura básica necessária às elites dirigentes”, a “boa sociedade” formada por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos e terras.

Foi com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente(...). O ensino no Império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever” (...). O secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas ganhou uma divisão em disciplinas nos estados de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Ghiraldelli, 2008, p.28).

Assim, o ensino primário tinha um caráter mais geral, já o ensino médio se destinava às elites dirigentes do país, bem como à “boa sociedade” formada por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos e terras. (Ghiraldelli, 2008).

A criação dos Liceus e do modelar Colégio Pedro II não foi suficientemente o bastante para o estabelecimento de um modelo educacional que se pretendia naquele momento, um reflexo disso é a sucessão de reformas educacionais pela qual o ensino passou desde meados do século XIX até as três primeiras décadas do século XX.

Em meio a esse contexto de profundas transformações sociais, políticas, econômicas e científicas, inspiradas especialmente pelo positivismo, (Durkheim, 1955; Comte, 1978) com vistas ao progresso, a escola se faz presente no meio rural:

As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua (Calazans, 1993 *apud* Leite, 1996, p. 61).

Segundo Leite (1996), mesmo sob forte influência do positivismo, e evidenciada a importância da educação com vistas à inserção do Brasil no cenário da modernidade mundial, não houve por parte dos dirigentes o interesse em desenvolver uma política educacional voltada para a educação rural. Além disso, já nas primeiras décadas do século XX, devido ao empenho das elites nacionais, consolida-se no Brasil a visão urbano-industrial, acentuando ainda mais a falta de importância da educação rural, visto que na visão das elites dirigentes, a realidade rural se vincula ao atraso, e a realidade industrial se associa à modernidade e ao desenvolvimento.

Todavia, a educação rural passa a ser o foco das atenções por volta da década de 1920, em função de um grande fluxo migratório de pessoas que deixavam a zona rural em direção à zona urbana, em decorrência do processo de industrialização. Em meio a esse contexto de movimento populacional acentuado e desordenado, bem como suas consequências, surge o ruralismo pedagógico, que tinha como proposta fixar o homem no campo. (Maia, 1982). Para Fonseca (1985) o “ruralismo pedagógico” tinha como proposta uma escola integrada às condições locais, regionalistas.

Assim, o ruralismo pedagógico tinha como mote a ideologia do colonialismo que exaltava as virtudes do campo, romantizava a vida campesina, e representava uma forte oposição do setor agroexportador ao movimento progressista, respondendo de forma

oculta aos anseios de esvaziamento populacional das áreas rurais e enfraquecimento social e político do patriarcado.

Por sua vez, o ruralismo pedagógico também recebe o apoio das elites industriais, que veem a fixação do agricultor no campo, como uma boa oportunidade de amenizar os problemas sociais gerados devido à explosão populacional nos centros urbanos, ou seja, uma chance de levar seu projeto desenvolvimentista em frente. Assim, percebemos que esse movimento não se trata de um projeto educacional genuíno de ruptura com a ordem social vigente, voltado para o desenvolvimento do campo e da vida das pessoas que nele vivem. Ocultado pelas questões educacionais, sua verdadeira face político-ideológica consiste na manutenção do poder e do *status quo* das elites dirigentes e das forças políticas e econômicas dominantes (Maia, 1982 *apud* Leite, 1996).

A ruralização do ensino, enquanto proposta educacional, perde força na década de 1930 com a Revolução Liberal e a instauração de uma nova ordem política e produtiva, com reflexos na cultura e na educação. Segundo Romanelli (1982), as mudanças se fizeram necessárias em ocasião da alta demanda educacional impulsionada pelo ritmo acelerado do processo de industrialização depois da I Guerra Mundial e acentuado depois de 1930.

No texto constitucional de 1934, mais especificamente no artigo 156, é feita menção direta ao financiamento do atendimento escolar na zona rural, formalizando a responsabilidade da União e legitimando a existência de uma demanda:

Parágrafo único – Para realização do ensino nas zonas rurais, a união reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (Brasil, 1934).

Durante o período de 1930 a 1945 o país foi liderado por Getúlio Vargas, e sua política estava voltada para a modernização do país e a promoção do desenvolvimento econômico. A educação rural não era o foco principal, mas sim o ensino profissional que foi regulamentado por meio de Leis Orgânicas voltadas para o ensino industrial, o ensino secundário e o ensino comercial. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi promulgada com o objetivo de preparar profissionalmente os trabalhadores da agricultura.

Ao buscar organizar a "vida rural", o governo Vargas não procurou fazer uma revolução para emancipar os camponeses de uma espécie de sistema feudal de latifúndios e minifúndios, mas para ajustar a economia política e assim fortalecer o capitalismo agrário. A crise

econômica mundial dos anos 1930, um movimento incipiente de trabalhadores rurais, a formação da burguesia agroindustrial, a Segunda Guerra Mundial e o Estado construído por Vargas foram fatores que colaboraram para iniciar o "reajustamento" das relações sociais no campo até 1945 (Welch, 2016, p.101).

Em análise, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola evidencia a falta de preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da formação científica. Essa falta de preocupação impossibilita a equivalência entre o ensino profissional agrícola e as modalidades de ensino que davam condições para continuidade dos estudos no ensino superior. Isso porque o ensino superior não era destinado a pessoas pobres e muito menos àquelas provenientes do meio rural, conforme é possível constatar nas palavras de Brandão (1991, p. 82-83) ao tratar da temática educação.

Este progressivo ingresso da criança pobre nas salas das escolas, associado a uma redefinição do ensino escolar em direção ao trabalho produtivo, não fez mais do que trazer para dentro dos muros do colégio a divisão anterior entre o aprender-na-oficina para o trabalho subalterno e o aprender-na-escola para o trabalho dominante. (...) Uma rede é a de tipo PP, primário-profissional, limite dos estudos para os filhos do povo destinados, também por ela, aos padrões do trabalho operário. Outra rede é a de tipo SS, secundário superior, destinada aos filhos dos ricos, enviados, também por ela, às pontes-de-comando do trabalho "superior".

Conforme exposto ao longo deste tópico, compreendemos que o processo de constituição da educação rural no Brasil é marcado por muitos desafios, e teve como prioridade a satisfação aos interesses políticos e econômicos das elites dirigentes, e do grande capital visando a manutenção do *status quo*. Ao longo desse processo, evidenciamos que as iniciativas políticas do Estado se organizaram no sentido de atender os trabalhadores do campo em consonância com os interesses do capital. A educação rural, diferentemente da Educação do Campo, em nenhum momento se tratou de um projeto educacional voltado para desenvolvimento do campo e das pessoas que nele vivem, muito menos para a valorização de sua cultura e de suas tradições.

Nessa perspectiva, a educação rural é precariamente estabelecida dentro dos padrões de uma “educação domesticadora”, vinculada a concepções pedagógicas hegemônicas provenientes do mundo urbano e com ínfimas utilidades aos interesses dos trabalhadores do campo, e de tal modo é marcada pelo preconceito, pela ideia de atraso, desvalor e submissão. Congruentemente Silva Júnior (2022, p.67) assevera que:

Nessa óptica, faz-se necessário romper com a visão preconceituosa de que o meio rural é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida, sem identidade. Nessas circunstâncias, mais do que fazer um “remendo”, é preciso humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica no meio rural.

Posto isso, é importante notar que, apesar dos desafios enfrentados na constituição da educação rural no Brasil, houve diferentes formas de organização educacional no campo. No próximo tópico, exploraremos essas diferentes abordagens e como elas buscaram atender às necessidades e demandas das comunidades rurais.

2.3 As organizações educativas no campo

A vida no campo possui uma dinâmica diversa da vida no meio urbano. Assim, quando pensamos na organização educacional das escolas situadas no campo, é preciso observar e considerar as suas peculiaridades e variáveis, para que o processo educacional ocorra de modo coerente e atinja os objetivos propostos. Ao longo do percurso histórico da educação rural/do campo, diferentes esforços e experiências de práticas educativas foram empreendidos em função de necessidades próprias da realidade da vida no campo.

A pedagogia da alternância é uma experiência educativa, mais precisamente uma metodologia de organização do ensino escolar, criada no contexto rural da França, no ano de 1935. Teve origem a partir da iniciativa dos próprios camponeses franceses — pais, agricultores e sindicalistas atuantes — que se preocupavam com o futuro de seus filhos em relação à profissão, à agricultura e à vida rural. Esses pais buscavam alternativas para que seus filhos, passassem a ter interesse em dar continuidade aos estudos. Assim, criaram uma escola na qual não fosse necessário que esses jovens passassem tanto tempo confinados em uma sala de aula, e que ao mesmo tempo permitisse aos mesmos que aprendessem tanto os ensinamentos da escola, quanto os ensinamentos da vida cotidiana. Na avaliação de Gimonet (2007, p.23):

Tudo isto parecia bem simples. Só em aparência, porque atrás daquilo tudo se escondem processos bem mais complexos. Mesmo assim, isto pareceu evidente para estes pais inventores de uma nova fórmula. Representava para eles, simplesmente, o bom senso porque eram eles mesmos pessoas da complexidade, confrontadas diariamente com esta na relação com a terra, com os elementos climáticos, com a vida, aquela das culturas e das criações, na relação com o contexto local, físico,

humano e cultural, econômico, político... Tratava-se, para eles, de criar “uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra” segundo esta expressão encontrada no Québec.

Posto isso, é importante evidenciar que a pedagogia da alternância não se restringe a uma ideia, ou à mera organização do tempo entre a escola e o meio de vida do estudante. Trata-se de uma ideia mais ampla e coerente na qual demanda inclusive a criação/aplicação de instrumentos pedagógicos apropriados à realidade dos estudantes à qual se destina. Para uma compreensão mais clara, podemos ilustrar essa adaptação pedagógica por meio do Caderno de Vida ou Caderno da Realidade como instrumento fundamental da pedagogia da alternância utilizado nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), na França, Gimonet (2007, p. 31 e 40), que nas palavras do autor “permite efetivamente de considerar e utilizar o espaço-tempo da vida socioprofissional como componente real da formação”.

A pedagogia da alternância é um importante mecanismo pedagógico, pois possibilita que o ensino seja organizado de acordo com as especificidades do campo, e conforme suas variáveis como o clima, os ciclos agrícolas, a cultura entre outros fatores. Desse modo, após a sua criação, a pedagogia da alternância é disseminada e chega a outros países, incluindo o Brasil, perpassando por diferentes iniciativas de organização do processo educativo no campo.

Historicamente, no Brasil, as populações do campo enfrentaram e enfrentam, um conjunto de desafios para terem o seu direito à educação, previsto na Carta Magna, garantido. Dentre esses desafios, a distância percorrida e o tempo de deslocamento entre a casa dos estudantes e a escola, é um dos fatores que mais dificultam e prejudicam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses estudantes. A partir desse, entre outros contextos desafiadores, umas das ações educativas desenvolvidas para superar essas dificuldades e oferecer formação e escolarização aos estudantes rurais, foi a criação das Escolas Família Agrícola (EFA).

As EFA começaram a ser criadas no Brasil, a partir de meados da década de 1960, mais precisamente no estado do Espírito Santo. De acordo com dados do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES, 2014), “em 1966 foi criada em Pádova, na Itália, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), com o objetivo de promover o intercâmbio cultural recíproco entre pessoas da Itália e do estado do Espírito Santo para o desenvolvimento deste último” (Chaves e Foschiera,

2014, p.76). Por volta de 1988 expandiram-se para outras unidades da federação e regiões brasileiras. De acordo com Silva, Morais e Bof (2006, p. 79-80):

As EFA têm suas raízes históricas vinculadas às experiências francesas de *Maisons Familiales Rurales*, originadas no sudoeste da França, em 1935, por meio da mobilização e organização de um grupo de famílias de pequenos agricultores, na busca de alternativa de formação para seus filhos. Da França, a proposta expandiu-se gradativamente para outros países e continentes, e, na década de 60, chegou à América Latina.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, o ensino nas EFA era destinado aos jovens do meio rural e não havia limitação de idade e de escolaridade. Inicialmente, os cursos tinham duração de dois anos e adotavam o regime de alternância de quinze dias na escola e quize dias na família, sendo que, o tempo na escola se destinava ao aprendizado de conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola; e o tempo com a família, nas propriedades rurais, era voltado para o exercício e socialização do conhecimento recebido durante o tempo na escola.

Os primeiros cursos ministrados pelas EFA, eram cursos livres cuja formação correspondia ao título de ‘agricultor técnico’ (Begnami, 2003, p.32-33), assim o certificado oferecido não tinha valor legal perante o Estado. Em 1972 os cursos de 5ª e 6ª série foram regulamentados como curso básico de técnico agrícola, no entanto, mesmo assim, o certificado expedido não era reconhecido legalmente pelo Estado, evidenciando assim uma despreocupação com a educação formal, e por outro demonstrando uma preocupação especial em relação ao preparo profissional desses indivíduos, em atendimento aos interesses do setor da agricultura e da pecuária.

Além da organização do tempo escolar, a pedagogia da alternância, praticada pelas EFA, previa a organização de instrumentos didático-pedagógicos como Plano de Estudo, Caderno da Propriedade e Visitas de Acompanhamento às Famílias. Nesse contexto, Begnami (2003) aponta que a medida em que o tempo foi passando, os pais começaram a exigir um diploma escolar e que os alunos mais jovens e pequenos comessem a frequentar as EFA. Como não havia outras opções de escolarização no campo, as EFA assumiram a responsabilidade de integrar os conteúdos curriculares oficiais formais aos Planos de Estudo.

De acordo com Silva, Morais e Bof (2006) somente no ano de 1974 o ensino fundamental (5ª a 8ª série) foi reconhecido legalmente pelo Estado como curso Supletivo

Regular⁷ cujo certificado de primeiro grau, atual ensino fundamental, passou a ser aceito formalmente para fins de prosseguimento dos estudos. Embora o ensino ministrado pelas EFA tenha sido regulamentado, recorreremos à relevância do apontamento de Begnami (2003, p. 34):

É importante ressaltar que a escolarização é uma reivindicação dos agricultores e se coloca no campo do direito, e na época a universalização obrigava apenas as quatro séries primárias, garantido pela Constituição Federal. As Comunidades rurais sem escola básica “do campo” e sem política definida, apropriada à educação rural, colocam esta demanda para a EFA como “salvadora” de uma situação que é caótica em todo o país. Frente à escassez de escolas e à ausência de políticas públicas voltadas para a educação do campo a EFA surge como uma alternativa quase que única de escolarização na maioria das comunidades onde se instala e isto se torna um fator de risco para a sua proposta político-pedagógica diferenciada.

A partir disso, é possível constatar que não houve um planejamento de políticas públicas educacionais, para que os filhos das populações que viviam no campo pudessem estudar. Frente às transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais o país estava passando, e diante do aspecto legal da universalização dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como da inércia do próprio poder público, os próprios agricultores se viram impelidos a reivindicarem o acesso à educação básica para as crianças pequenas. Diante da falta de resposta do poder público e da tensão criada pelos próprios agricultores, as EFA acabaram sendo incumbidas de assumir a demanda pela primeira etapa do processo de escolarização das crianças no meio rural.

Outra experiência educativa voltada para as pessoas que viviam campo, são as Casas Familiares Rurais (CFR), que assim como as EFA têm suas origens vinculadas às *Maisons Familiales Rurales* nascidas na França, ainda na primeira parte do século XX. As primeiras CFR foram implantadas no Brasil na década de 1980, momento em ocorria a plena expansão das EFA. Apesar de ambas terem a mesma origem e adotarem a pedagogia da alternância, trataram-se de experiências distintas e desvinculadas.

Conforme Silva, Morais e Bof (2006) as primeiras Casas Familiares Rurais foram implementadas primeiro no Nordeste brasileiro. No final da década de 1980 e no início da década de 1990 expandiram para os três estados do Sul, posteriormente foram

⁷ Atualmente, conforme a nova LDB - Lei 9.394/96, corresponde à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

implantadas em estados do Norte e outros estados da federação. Na compreensão das autoras:

A Casa Familiar apresenta-se como uma instituição educativa de ensino organizada por uma Associação de Famílias, destinada a uma formação geral e profissional dos jovens agricultores. Três princípios orientam o processo de formação: a utilização da alternância e seus instrumentos pedagógicos, a consideração da realidade de vida desses jovens como ponto de partida da formação e o envolvimento e participação das famílias no processo de formação (Silva, Moraes e Bof, 2006, p. 97).

Amparados em Chaves e Foschiera (2014) apresentamos o Quadro um que elucida as principais características entre essas duas organizações educativas:

Quadro 1 – Síntese das principais características das EFA e CFA

Escolas Família Agrícola (EFA)	Casas Familiares Rurais (CFR)
<ul style="list-style-type: none"> - Originou-se no Brasil a partir das escolas italianas; - tem forte ligação com a Igreja Católica, em alguns casos, como no Espírito Santo, também com a Igreja Luterana, com sindicatos e movimentos sociais; - o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) é ofertado em período seriado, com duração de quatro anos; - o período de alternância é de quinze dias na propriedade, “tempo família” e quinze dias na escola, “tempo escola”; - acentua a formação intelectual, apesar de existir a formação técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem origem francesa; - trabalha em parceria com o poder público e demais órgãos da comunidade; - a duração das atividades é de três anos em regime de internato: duas semanas na propriedade, no meio profissional rural e uma semana na CFR; - o público alvo são jovens a partir de 14 anos de ambos os sexos; - a maioria destas instituições está no sul do Brasil e não estão, necessariamente, ligadas aos movimentos sociais; - recebem suporte financeiro das prefeituras locais e, no caso do Paraná, a CFR está regulamentada junto à Secretaria de Estado da Educação, enquanto as CFR que estão na região Nordeste do país estão ligadas diretamente aos movimentos sociais; - a segunda fase do Ensino Fundamental é ofertada em regime de suplência, com duração de três anos; - o período de alternância é de uma semana na escola e duas semanas na família; - acentua a formação técnica do agricultor.

Conforme foi possível constatar nessa exposição, a implementação das propostas educativas ocorridas no meio rural e voltadas para o meio rural, tiveram início em meados da década de 1960, por meio de parcerias e convênios com a França, e se estenderam até

o início da década de 1990. Historicamente esse período foi marcado pelo golpe militar de 1964 que durou cerca de vinte anos. Nesse contexto, cumpre pontuar que em 1967 foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social referente ao período de 1967-1976, pelo então governo Castelo Branco.

De acordo com Leite (1996), esse plano previa o processo educativo, tanto o urbano como o rural, como um instrumento de preparo mínimo do cidadão, para atuação no mercado de trabalho, contribuindo assim para o processo de elevação de sua qualidade de vida, e consequentemente para o desenvolvimento do país. Desse modo, cabe compreender que ao vincular educação/trabalho/desenvolvimento na educação rural, fez-se necessária uma estruturação curricular coerente com o meio rural:

Um currículo, proposto a partir das bases da própria comunidade rural, com muita consciência por parte dos educadores e dos líderes das comunidades, certamente colocará a educação na condição de participante do processo de desenvolvimento do meio rural. Esta escola estará preocupada, entre outras coisas, em preparar os organizadores da sociedade de amanhã. Nela, o trabalho agrícola será considerado um problema pedagógico, excluindo-se a possibilidade de exaustão das crianças em trabalhos manuais, prejudicial ao ensino teórico, à medida que estas duas formas de trabalho escolar não se ligam entre si (Viana, 1988, p.51 *apud* Leite, 1996, p. 84).

Portanto, é necessário ressaltar que essas organizações educativas no meio rural foram muito importantes para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação oferecida para as pessoas desse meio.

2.4 A trajetória da Educação do Campo no Brasil

Inicialmente é importante elucidar que a expressão ‘do campo’, como parte da expressão ‘Educação do Campo’, que será objeto de estudo e reflexão ao longo deste texto, não se refere à uma mera substituição, reformulação, quiçá atualização do termo ‘rural’. Cumpre delimitar que ao qualificarmos a educação com o termo “rural” — educação rural —, referimo-nos a uma prática educacional idealmente e materialmente desvinculada dos valores culturais e humanos do campo, cujo compromisso principal é atender e satisfazer aos interesses hegemônicos do grande capital, para a manutenção de seu *status quo*. Assim, a expressão ‘do campo’ – educação do campo – deve ser compreendida como um novo paradigma educacional, em contraposição às estruturas

curriculares, metodológicas, físicas e de práticas educativas cristalizadas em escolas localizadas no meio rural ao longo do tempo, que por sua vez consistiram na mera transposição dessas estruturas e práticas educacionais do meio urbano para o meio rural, sem qualquer tipo de preocupação em estabelecer um projeto pedagógico próprio e apropriado, ou então adequação à respectiva realidade em questão.

Concordamos com Silva Júnior (2022) ao afirmar a educação, como um direito social e uma política de Educação do Campo, requer o reconhecimento da necessidade de ruptura com a dicotomia rural/urbano. Com essa compreensão, é preciso impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade é primordial. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso.

Portanto, a expressão ‘do campo’ abrange em seu significado uma resposta às demandas e especificidades “do conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2011, p.25). Trabalhadores esses excluídos e marginalizados historicamente dos processos educacionais. Sendo assim, a expressão ‘do campo’ amplia a compreensão da educação para além dos limites geográficos e inclui a diversidade de sujeitos e realidades presentes no campo.

Nesse sentido, quando mencionamos educadores do campo, estamos nos referindo aos profissionais da educação comprometidos com a luta dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos camponeses, que buscam a mudança da realidade em prol de políticas de educação que atendam aos interesses das comunidades campesinas. Esses movimentos incluem uma variedade de grupos sociais que foram privados de seus direitos como cidadãos. Alguns exemplos desses movimentos são: o movimento negro, indígena, sem terra, dos povos ribeirinhos e caiçaras, dos extrativistas.

Para além disso, a expressão ‘do Campo’ incorpora em seu significado, não só o espaço rural, mas sobretudo os espaços da floresta, da pecuária, das minas, das águas e da agricultura, porém os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” (Brasil, 2012, p.7-8). Fernandes (2011, p.137) traz importantes apontamentos que ajudam nessa compreensão:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

Desse modo, a demanda por uma modalidade educacional, voltada especificamente para as pessoas do campo, surge no final da década de 1980, após o processo de redemocratização do Brasil, e a partir das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nas áreas de assentamento conquistadas pelo MST, através de um intenso processo de luta, havia a compreensão de que as escolas e os profissionais que delas faziam parte, deveriam estar comprometidos com um projeto educativo de libertação e conscientização da classe trabalhadora (Freire, 1987). Caldart (2012, p.232) na citação abaixo nos ajuda a compreender melhor esse processo:

Em resumo, se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se as discussões pedagógicas incluíssem como preocupação a realidade específica dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tratando-os efetivamente como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado para si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre a pedagogia escolar. Ou pelo menos talvez tivesse demorado um pouco mais a perceber essa tarefa como sua.

Ainda de acordo com a autora menciona, a necessidade de se pensar em um tipo específico de educação, no âmbito do MST, pode ser compreendida pelo fato de “a grande maioria do sem-terra tem um baixo nível de escolaridade e uma experiência pessoal de escola que não deseja para os seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação, exclusão” (Caldart, 2012, p. 232).

A preocupação com a oferta educacional nas áreas de assentamento, se fez presente na medida em que aumentou o número de crianças sem acesso à escolarização, e na qual se evidenciou o descaso do poder público em relação à garantia do direito de acesso à educação dessas crianças. Esses fatores levaram o MST a reivindicar, junto ao poder público, a garantia do direito de acesso à educação para suas crianças, possibilitando a seus integrantes que refletissem sobre o tipo de educação que queriam para seus filhos.

Na criação das chamadas *equipes de educação* pode ser identificado o início da discussão do que seria depois a proposta pedagógica do MST. *A equipe (de educação) surgiu por iniciativa de algumas professoras que estavam iniciando seu trabalho nas recém-criadas escolas dos acampamentos e assentamentos, tendo necessidade de discutir sua prática com as companheiras. O que moveu o grupo (umas dez professoras) foi a certeza de que uma escola de assentamento e ligada ao MST não pode ser igual às escolas tradicionais. Ela deve ser diferente. Foi exatamente pretendendo definir qual é essa diferença que a equipe começou a se reunir*⁸ (Caldart, 2012, p. 237) (Grifos da autora).

Nesse contexto de gênese da Educação do Campo, a promulgação da Constituição Federal de 1988, representa um importante ganho em relação às demandas apresentadas pela equipe de educação do MST, pois subsidia as condições jurídicas necessárias para a criação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Ao determinar que a educação seja promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, sinaliza para a participação dos movimentos da sociedade na promoção da educação, e na luta por uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Outro marco normativo muito importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), promulgada em dezembro de 1996, que também se apresenta como um importante instrumento legal, para os movimentos sociais reivindicarem a escola apropriada para os sujeitos do campo, conforme premissa dada pelo artigo 28:

Na oferta de educação básica para a **população rural**, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996) (Grifo nosso).

Sendo assim, é possível observar que a LDB introduz alguns elementos imprescindíveis para a Educação do Campo. Um dado importante disso é a menção do termo ‘rural’, mesmo que no lugar do termo ‘campo’. Outro ponto importante trazido

⁸ Trata-se de um registro realizado pela própria autora, de uma exposição feita pela equipe de educação, posteriormente Setor de Educação do MST, na abertura do I Encontro Estadual dos Professores de Assentamento do RS, ocorrido de 9 a 11 de dezembro de 1988.

pelo dispositivo, é com relação às adaptações das práticas educativas às peculiaridades da vida rural e de cada região. No entanto, é preciso pontuar que se trata de meras adaptações, e não da proposição de práticas oriundas de um projeto educacional diferenciado que contemplasse a realidade do campo em suas localidades e especificidades.

Nesse sentido, Leite (1996) na observância da LDB, avalia que a partir desse marco normativo houve a promoção da desvinculação da escola rural dos meios da *performance* escolar urbana e isso exigiu da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo desurbanizado. O desafio, porém, ultrapassa a dimensão da política educacional ou da legislação educacional, e parte de condições concretas que deem conta da condição do jovem do campo, que é marcada pelo trabalho, bastante diferenciada e de certo modo desigual, se comparada aos jovens do meio urbano.

Em 2005, o Grupo Permanente de Trabalho e Educação no Campo (GPTE), a partir de seus estudos, passou a defender os seguintes princípios pedagógicos para a Educação do Campo: 1) é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) é valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade dos sujeitos no processo educativo; 3) é reconhecer os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação no campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) é vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) é ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) é desenvolver a autonomia e a colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. A partir desses princípios, Silva Júnior (2022, p.76) ressalta:

[...] a discussão em torno do ensino e aprendizagem em escolas localizadas no meio rural ganhou relevância nos movimentos sociais. Discutir sobre o que ensinar e a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos e perspectivas. Nesse sentido, é importante que a escolaridade rural tenha como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. [...] Nessa óptica, faz-se necessário romper com a visão preconceituosa de que o meio rural é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida, sem identidade. Nessas circunstâncias, mais do que fazer um “remendo”, é preciso humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica no meio rural.

O desafio de uma educação que possibilite uma formação crítica para sujeitos do campo ainda é uma realidade. A luta pela escola do campo é marcada por avanços e retrocessos. É importante destacar, sobre a LDB, que no ano de 2014 houve uma adaptação no artigo 28 que incluiu o seguinte texto:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (Brasil, 2014).

A inclusão desse texto por meio da Lei nº 12.960/2014 representa um ganho, pois estabelece critérios relevantes para o fechamento de escolas do campo e garante que a comunidade escolar tenha voz ativa frente às decisões que afetam diretamente suas vidas e educação. É importante notar também a utilização da expressão ‘Educação do Campo’, é algo inédito nesse texto normativo.

Para além das questões de ordem legal e normativa nessa trajetória histórica, e de forma correlacionada, está o debate acerca da Educação do Campo que começa a se aprofundar com a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que aconteceu em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997. Esse encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e se tornou um marco histórico para a Educação do Campo, pois possibilitou a produção de sínteses acerca da situação educacional das populações do campo nas áreas de assentamento, referente aos últimos dez anos. Além disso, o I ENERA viabilizou as articulações necessárias que resultaram na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO no ano de 1998. De acordo com Lucini (2007), o MST é um dos movimentos sociais do campo que, na história do Brasil, sobressai pelas suas ações, conquistas e, sobretudo, pela sua organização. É um movimento que cresceu e fortaleceu-se de tal forma, que suas ações têm desafiado a suposta “ordem” social, econômica e cultural. Tem tido a capacidade de reinventar-se politicamente. A autora define o MST como grupo da sociedade civil que se organiza e assume a história no sentido de fazê-la acontecer. Conduz, pela sua força social, os processos de transformação, não espera soluções do Estado, mas faz a história.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO em 1998, liderada pelo MST, é outro marco histórico para a Educação do Campo e contou com a parceria de entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a

Universidade de Brasília (UNB). Sobre os objetivos da conferência Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p.22) pontuam que:

É neste contexto que estamos realizando a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção deste evento partilhamos da convicção de que é possível e necessário pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que inclua milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão.

Com importantes contribuições no campo das políticas, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo teve como um de seus resultados a definição dos princípios que fundamentam e norteiam a Educação do Campo e a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo com sede em Brasília, cujo objetivo foi dar continuidade às questões levantadas durante a conferência. Hage *et. al.* destacam que os marcos regulatórios da Educação do Campo devem ser compreendidos como conquistas do Movimento da Educação do Campo, pois:

O Movimento da Educação do Campo, desde sua criação no final dos anos de 1990, empenha esforços para garantir que as especificidades culturais, sociais, ambientais e econômicas dos territórios do campo sejam visibilizadas nas políticas públicas educacionais e nos marcos legais, de modo que o direito à educação seja assegurado aos sujeitos do campo e o atendimento educacional plenamente efetivado. Uma das intencionalidades do movimento é romper com a concepção que permeia a educação rural, fundada em um modelo verticalizado e assistencialista que resulta da aliança entre os diversos segmentos do capital, e avançar na afirmação da concepção de educação do campo, que possui uma demarcação ideológica contrária à educação rural (Hage *et. al.*, 2022, p.190).

Outra conquista histórica do Movimento da Educação do Campo é o Parecer n. 36/2001, que propõe medidas de adequação à vida no campo. Outro avanço foi a instituição das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de três de abril de 2002. O documento é fruto da ação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), que consolidou reivindicações históricas das organizações e dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos, com identidades diversas, que vivem no campo, como: agricultores

familiares, trabalhadores rurais sem-terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros.

Essas diretrizes se constituem como um importante marco no plano normativo e político, pois diferentemente das legislações anteriores a terminologia ‘Educação do Campo’ é utilizada no lugar de ‘educação rural’. De acordo com Pimenta e Bicalho (2022, p.16) “nestes documentos oficiais a Educação do Campo é reconhecida como modalidade de ensino”, sendo assim, são fundamentais para que as escolas do campo comecem a pensar efetivamente em um projeto educacional e pedagógico direcionado para os povos do campo, que esteja genuinamente em consonância com sua realidade e voltados para a valorização e inclusão do campo, bem como da identidade dos povos do campo enquanto sujeitos de direitos. Na compreensão de Fernandes (2011, p.137):

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanoide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo (2002), a identidade desse tipo de escola é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade. É fundamental ancorar-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na comunidade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País.

Antes de prosseguirmos, é fundamental pontuarmos que é a partir do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) que o Estado brasileiro se propõe a criar políticas públicas mais expressivas, visando atender aos próprios princípios constitucionais que regem a Constituição Federal de 1988, entre eles o direito subjetivo à educação de todos os brasileiros e brasileiras. Nesse contexto, a prerrogativa de que os sujeitos do campo também são sujeitos de direitos, assim como qualquer outro brasileiro, começa a se fazer presente na sociedade brasileira. Ressaltamos que, em fevereiro de 2004, no contexto do governo Lula, por demandas dos Movimentos Sociais, criou, na

estrutura do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que contava com a Coordenação Geral da Educação no Campo.

Essa mudança na postura e na condução das políticas públicas nacionais, em relação aos sujeitos do campo e à educação a eles ofertada, contribuiu para o fortalecimento e o estabelecimento de uma modalidade educacional voltada especificamente para os sujeitos do campo. Para os movimentos sociais, essa mudança no texto normativo representa uma conquista importante, ao passo que reconhece o campo como espaço de vivência, troca, luta e de inter-relações entre os seres humanos.

Ainda no campo normativo, outro passo importante para o fortalecimento das políticas voltadas para a Educação do Campo, é o Decreto nº 7.352 de novembro de 2010, que reforça a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino (Pimenta e Bicalho, 2022). Esse dispositivo dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituindo um conjunto de medidas necessárias para ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior para as populações do campo. Nessa perspectiva, a união firma um compromisso na busca da superação das desvantagens educacionais às quais as populações do campo foram submetidas ao longo do processo de constituição do estado brasileiro. Recorremos ao artigo 3º do referido decreto para pontuar algumas incumbências da União:

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (Brasil, 2010).

Conforme está explicitado no texto da lei, esse dispositivo legal tem como intuito

estabelecer medidas objetivas para reparação das defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo. Tratam-se de medidas importantes, pois têm no horizonte a promoção da igualdade de oportunidades educacionais para as populações do campo, e a superação das desigualdades históricas.

Os estudos de Souza (2008) destacam a importância do PRONERA como o principal programa destinado às parcerias de educação na Reforma Agrária. Segundo a autora, por meio do PRONERA, foram implementados projetos educacionais de jovens e adultos visando à alfabetização, escolarização e formação de trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária. Desenvolvem também projetos de formação inicial como a Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo; projetos de formação continuada com a especialização *lato sensu* em Educação do Campo; cursos de Letras, História, Geografia e Agronomia.

Quando falamos em formação de professores do campo, é essencial falarmos do PRONACAMPO, criado também em decorrência do Decreto nº 7.352/2010, objetivando: a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo, a formação de professores, a produção de material didático específico para a realidade do campo, bem como o acesso e a recuperação de infraestrutura das escolas e qualidade da Educação do Campo em seus níveis e modalidades (BRASIL, 2012).

No que se refere à formação de professores, o referido programa tinha como meta oferecer cursos de Formação Inicial, Continuada e de Pós-graduação. As ações propostas foram: oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB, cursos de aperfeiçoamento e especialização, financiamento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento da Educação do Campo e quilombola.

Para efetivar essas ações contou-se com os seguintes instrumentos: a Universidade Aberta do Brasil, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, e a rede de formação PROCAMPO (Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC). Ressaltamos que no ano de 2015 a Faculdade Educação da UFU, desenvolveu a primeira edição do curso de pós-graduação lato-sensu em Educação do Campo, sendo que nove anos mais tarde, mais precisamente do mês de março ao mês de outubro no ano de 2024, foi realizada a segunda edição do referido curso. Já no ano de 2018-2019 foi desenvolvido o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo. Esses cursos entraram em funcionamento por meio de convênio com a SECADI, ligado as ações formativas do PRONACAMPO.

De acordo com Silva Júnior (2022), na agenda de conquistas da política Educação do Campo, é importante destacar o programa Projovem Campo - Saberes da Terra, implementado em 2005, que oferecia qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores de dezoito a vinte e nove anos que não haviam concluído o ensino fundamental. Desse projeto, resultou a Coleção de cadernos pedagógicos como Projovem Campo – Saberes da Terra, sendo que havia uma coleção para os educandos e educandas e outro para os educadores e educadoras. O autor ressalta que em 2009, foram lançados os Cadernos: Cidadania, organização social e políticas públicas e Construção coletiva: sistemas de produção e processos de trabalho no campo. A produção da coletânea consolida o fortalecimento do Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, na perspectiva de construí-lo numa política pública. Os cadernos partem do princípio de que a educação tem papel importante na formação de cidadãos multiculturais.

Em maio de 2011, foi lançado o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – 2013. O objetivo foi de convocar editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, para atendimento às escolas situadas ou que mantivessem turmas anexas em áreas rurais que oferecessem os anos iniciais do ensino fundamental em turmas organizadas, sob a forma multisseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrassem as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que eram participantes do PNLD.

Esse edital, por um lado, pode significar conquistas do movimento pela Educação do Campo, ao garantir que sejam consideradas as especificidades do campo, por outro lado, desperta-nos inquietações, tais como: no processo de “adequação” pode ocorrer a simplificação e a redução do conhecimento e da aprendizagem por meio do livro específico? Dessa forma, o autor reforça que o processo da produção do material didático proposto pelo edital seja acompanhado atentamente, bem como sua distribuição e utilização nas escolas localizadas no meio rural.

Os desafios para a efetivação do paradigma da educação se fazem presentes, mas consideramos relevante ressaltar algumas iniciativas que ocorreram no meio rural mineiro. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em Minas Gerais (PRONERA/MG), que, segundo os dados do MEC, atendeu, em 2008, a quase onze mil jovens e adultos em doze projetos que tem garantido a educação nas áreas de Reforma Agrária.

Outro registro necessário é o projeto educacional “Formação de Jovens

Assentados”, do Instituto de Terra de Minas Gerais (ITER), em parceria com a Animação Pastoral no Meio Rural (APR), que foi desenvolvido em 2004. Destacaram-se temáticas como Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão Ambiental de Projetos de Assentamento, que colaboraram para formatar esse projeto educacional. Silva Júnior (2022) ressalta que em 2005, deu-se início, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ao curso de formação de educadores do campo, na modalidade de Educação a Distância (EAD). A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) passou a oferecer, a partir de 2009, com o apoio do Ministério da Educação, o curso de licenciatura em Educação do Campo, que inclusive se mantém ativo até a presente data (Brasil, 2024).

Conforme apresentado, as políticas educacionais para a Educação do Campo são instrumentos importantes, pois subsidiam a garantia do direito à educação e de sua qualidade. Apregoamos que as iniciativas voltadas para a formação inicial de professores, a partir do Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), resultaram na expansão da oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo. Atualizando as informações acerca da Educação do Campo apresentamos nas tabelas cinco, seis, sete, oito e nove os cursos de licenciatura em Educação do Campo em funcionamento nas IES das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país. Optamos pela categorização por regiões geográficas, vislumbrando uma maior clareza e organização para análise dos dados.

Tabela 6 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Norte

IES	Cursos	Nº de cursos	Vagas anuais	Data de início
Universidade Federal do Amapá – INIFAP	Educação do Campo – Física e Biologia	1	60	14.07.2009
Universidade Federal do Amapá – INIFAP	Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia	1	120	29.09.2014
Universidade Federal do Pará – UFPA	Educação do Campo	3	120	01.01.2009
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA	Educação do Campo	6	60	20.07.2009
Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará	Educação do Campo	1	40	03.08.2009
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática	1	30	09.08.2010
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais	1	30	09.08.2010

Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT	Educação do Campo – Linguagens e Códigos (Artes e Música)	2	120	22.04.2014
Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Educação do Campo	1	60	14.09.2015
TOTAL	---	17	640	---

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC.

De acordo com a tabela seis, podemos identificar que a Região Norte do Brasil oito Universidades Federais e um Instituto Federal oferece o curso de Educação do Campo. Todos na modalidade presencial. Não foram encontrados cursos de Educação do Campo nas Unidades Federativas do Acre e no Estado do Amazonas. Verificamos que há uma variedade de áreas específicas tais como Física e Biologia, Ciências Agrárias e Biologia, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Códigos (Arte e Música). Os cursos mais antigos começaram em 2009 e o mais recente em 2014. Em toda Região Norte são dezessete cursos de Educação do Campo que oferecem, no total, seiscentos e quarenta vagas.

Tabela 7 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Nordeste

IES	Cursos	Nº de cursos	Vagas anuais	Data de início
Universidade Federal da Bahia - UFBA	Educação do Campo	1	50	11.08.2008
Universidade do Estado da Bahia – UNEB**	Educação do Campo	1	60	Não iniciado
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Educação do Campo – Ciências Agrárias	1	120	11.11.2013
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática	1	120	10.06.2013
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Educação do Campo	1	30	14.04.2009
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Educação do Campo – Ciências Agrárias	1	30	14.04.2009
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Pedagogia – Educação do Campo	1	100	08.09.2009
Universidade Federal do Piauí - UFPI	Educação do Campo – Ciências da Natureza	3	120	15.04.2014
Universidade Federal do Piauí - UFPI	Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais	1	120	15.04.2014
Universidade Regional do Cariri – URCA**	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática	1	30	Não iniciado
Universidade Regional do Cariri – URCA**	Educação do Campo – Linguagens e Códigos	1	30	Não iniciado
TOTAL	---	13	690	---

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC.

Na Região Nordeste estão em funcionamento dez cursos e três ainda não iniciados. Estão sediados no Estado da Bahia quatro cursos, sendo que um ainda não está em funcionamento, no Estado do Maranhão dois, no Piauí quatro, no Estado da Paraíba um. Os cursos da Universidade Regional do Cariri, que são dois, ainda não iniciaram as atividades. Não encontramos oferta de curso de licenciatura em Educação do Campo nas IES das seguintes unidades da federação: Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe. Alguns cursos abordam áreas específicas tais como: Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática, Pedagogia, Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Códigos. Os treze cursos oferecem seiscentos e noventa vagas. O curso mais antigo iniciou seu funcionamento em 2008 e os mais recentes em 2014.

Tabela 8 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Centro-Oeste

IES	Cursos	Nº de cursos	Vagas anuais	Data de início
Universidade Federal de Goiás - UFG	Educação do Campo	01	60	06.03.2014
Universidade Federal de Catalão – UFCAT	Educação do Campo	01	60	06.03.2014
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Ciências Humanas	01	120	20.01.2014
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Educação do Campo	01	150	28.11.2013
Universidade Brasília – UNB	Educação do Campo	01	60	27.08.2007
TOTAL	---	05	450	_____

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC.

Na região Centro-Oeste estão em funcionamento cinco cursos de Educação do Campo. No Estado de Goiás são dois cursos, sendo um em Goiânia e um em Catalão, dois cursos no Mato Grosso do Sul e um em Brasília. Os cinco cursos disponibilizam quatrocentos e cinquenta vagas. O mais antigo é o da UnB, que iniciou em 2007 e os mais recentes em 2014. Apenas o curso da UFGD aborda a Educação do Campo na área específica de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Não encontramos oferta de curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Mato Grosso. Todos os cursos funcionam na modalidade presencial e estão em atividade.

Tabela 9 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Sudeste

IES	Curso	Nº de cursos	Vagas anuais	Data de início
Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática	01	60	Não iniciado
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Educação do Campo	02	70	09.08.2010
Universidade Federal Fluminense - UFF	Interdisciplinar em Educação do Campo	01	120	12.11.2014
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Educação do Campo	02	120	11.07.2014
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – IF Sul de Minas	Educação do Campo	01	40	01.03.2017
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Educação do Campo	01	60	22.10.2005
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	Educação do Campo	01	60	01.03.2010
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Educação do Campo	01	60	01.07.2014
Universidade Federal de Viçosa	Educação do Campo – Ciências da Natureza	01	120	17.03.2014
TOTAL	---	11	650	---

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC.

Na Região Sudeste, não encontramos oferta de curso de Licenciatura em Educação do Campo nas IES do estado de São Paulo. São onze cursos espalhados nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Os cursos mencionados funcionam na modalidade presencial e estão em atividade, exceto o curso de licenciatura do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), que até a data da consulta ainda não havia iniciado o funcionamento. Três cursos abordam a Educação do Campo com temáticas específicas: Ciências da Natureza, Interdisciplinar e Ciências da Natureza e Matemática. Na região são ofertadas seiscentos e cinquenta vagas. O curso mais antigo, da UFMG, iniciou seu funcionamento em 2005 e o mais recente em 2017.

Tabela 10 – A expansão dos cursos LEdoC nas IES brasileiras – Região Sul

IES	Cursos	Nº de cursos	Vagas anuais	Data de início
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Educação do Campo	01	120	03.08.2009

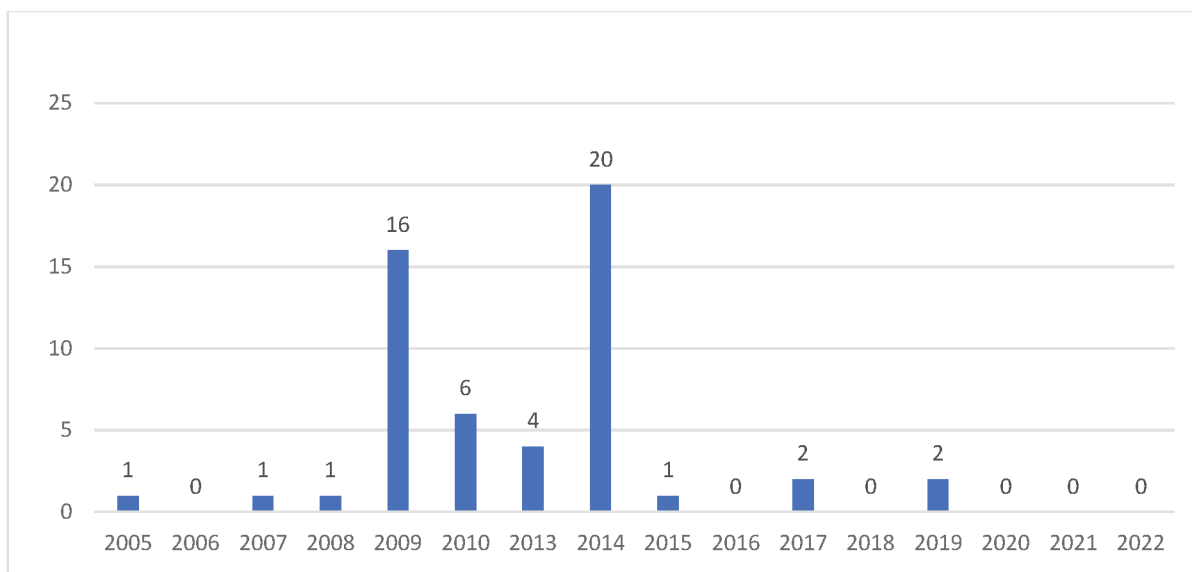
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Educação do Campo – em Ciências Agrárias	01	30	01.02.2010
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas	01	40	20.12.2013
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza	02	40	04.03.2019
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Educação do Campo – em Ciências da Natureza e Matemática	01	60	18.05.2009
Universidade Federal do Paraná – UFPR	Educação do Campo – Ciências da Natureza	01	120	12.09.2014
Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Educação do Campo	01	40	31.03.2014
Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Educação do Campo	01	60	01.07.2014
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Educação do Campo – Ciências da Natureza	02	120	16.08.2014
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM*	Educação do Campo	01	150	06.03.2017
TOTAL	---	12	780	---

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC.

A Região Sul é a que oferta o maior número de vagas: 780. São doze cursos ofertados por diferentes Universidades. Funcionam na modalidade presencial, exceto o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFMS, que funciona na modalidade à distância. Todos os cursos estão atividade. Conforme identificamos nas outras regiões, alguns cursos aliam a Educação do Campo com temáticas específicas. No caso da Região Sul, Ciências da Natureza, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanas e Ciências Agrárias. Os mais antigos iniciaram o funcionamento em 2009 e o mais recente em 2017.

Mediante a exposição do conjunto das principais políticas educacionais e das ações voltadas para o fortalecimento e a consolidação da Educação do Campo no Brasil, durante a vigência dos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), é importante elucidar que esse foi um período marcado por grandes avanços e conquistas para a Educação do Campo e consequentemente para os sujeitos do campo, bem como para a melhoria da qualidade da educação em nosso país. Acerca da formação específica de professores para atuarem na Educação do Campo, apresentamos o Gráfico um que corrobora essa afirmação, mostrando a evolução da expansão dos cursos de licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) ofertados nas IES brasileiras a partir do ano de 2005 até o ano de 2022.

Gráfico 1 – A expansão dos cursos de LEdoC nas IES brasileiras



Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC.

Por outro lado, e conforme enunciado previamente, não podemos deixar de mencionar o desmonte articulado nas estruturas educacionais que o Brasil sofreu, a partir do golpe de 2016 (Saad Filho e Moraes, 2018) – que empossou à Presidência da República o então Vice-Presidente Michel Temer (2016-2018) – e se estendeu pelos anos seguintes, durante o mandato de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), representante político e ideológico da extrema direita conservadora no país. Para além do desmonte protagonizado por esses dois governos, a sociedade brasileira testemunhou ataques constantes ao legado de Paulo Freire, o desprezo político pela educação, principalmente pelas universidades públicas federais, e o fortalecimento do agronegócio.

Logo nos primeiros dias de seu mandato, o governo Bolsonaro (2019-2022) por meio do Decreto 9.465 de janeiro de 2019, dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pelo desenvolvimento de programas e políticas relacionados à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais, Educação em Direitos Humanos e Educação do Campo.

Cumpramos ressaltar que a imposição desse cenário enfraqueceu as condições políticas objetivas e subjetivas de desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação brasileira, comprometendo a continuidade de ações e políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, que vinham sendo desenvolvidas nos últimos vinte anos. É

importante evidenciar que a SECADI foi recriada logo nos primeiros dias do terceiro mandato do governo Lula (2023-2026).

Para além desse ato normativo no campo educacional, destacamos também o Decreto nº 9.759 de abril de 2019 e o Decreto nº 10.525 de fevereiro de 2020. Com reflexos e desdobramentos no campo dos direitos do campesinato, o Decreto nº 9.759/2019 revogou todas as portarias que instituía comissões, conselhos e outros mecanismos de debate e participação social nos processos decisórios em órgãos do governo, extinguindo assim a Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) — instância de assessoramento e consultoria de gestão do PRONERA, que reunia instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais do campo e o Incra.

Em janeiro de 2023, o Decreto 11.371 de janeiro criou as condições legais para recriação da CPN, o que significou uma retomada importante no fortalecimento do PRONERA e na promoção da educação no contexto da reforma agrária.

Na mesma direção e em continuidade ao Decreto nº 9.759, o Decreto nº 10.252 de fevereiro de 2020 alterou a estrutura regimental e competências do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e promoveu a extinção da Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA havia vinte anos. À época o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC (2020), em um ato de protesto ao referido decreto, falou sobre a importância do PRONERA para o campesinato:

O PRONERA é uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades. (...)

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária –PNERA, publicada em 2015 pelo IPEA, o Programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação (FONEC, 2020).

E se posicionou frente à atitude deliberada de desmantelamento, promovida por meio da publicação do Decreto nº 10.252, pelo então governo:

A partir da vigência do Decreto, nenhum órgão governamental estará responsável pela execução do Programa. O Decreto simplesmente extinguiu a instância até aqui responsável. Diante deste quadro é relevante que o Governo responda à sociedade e aos assentados pelo Incra, aos assentados pelo crédito fundiário e às populações remanescentes de quilombos, como se fará, a partir da vigência do Decreto, a gestão dessa política: Com quais instâncias se dialogará em relação aos desafios administrativos dos convênios e projetos em andamento? Que instância será responsável, na Autarquia, pela resolução, destinação e execução orçamentária dos convênios e projetos em andamento?

Que órgão do Governo se responsabilizará pelas centenas de Projetos de educação que jazem nos arquivos do Incra à espera de alguma resolução? (...)

O Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam (FONEC, 2020).

Assim como no Decreto nº 9.759, as ações desordenadas praticadas por meio do Decreto nº 10.525, foram revertidas no início do mandato do governo subsequente, porém está posto que quatro anos de descontinuação de políticas educacionais cruciais para o bom andamento das ações da Educação do Campo, possuem consequências irreparáveis e irrecuperáveis em relação ao tempo perdido, principalmente porque a educação voltada para essas populações, já vinha sendo negligenciada historicamente.

Por fim, outra ação caótica do governo Bolsonaro (2019-2022) e que merece destaque, foram os cortes orçamentários na área educacional. De acordo com o Decreto 10.686 de abril de 2021 (DOU, Brasil, 2021), o MEC teve R\$ 2,7 bilhões bloqueados, equivalente a 30% do orçamento total bloqueado, sendo que desse mesmo montante, R\$ 2,2 bilhões foram vetados, totalizando quase R\$ 5 bilhões a menos no orçamento da educação daquele ano.

Congruentemente a isso pontuamos a ausência de políticas educacionais indutoras, bem como as constantes mudanças no comando do Ministério da Educação, que totalizaram cinco no período em questão, sendo que a maior parte desses ministros não possuíam sequer experiência na área educacional. Desse modo, compreendemos que essa sequência de medidas desastrosas, somadas ao advento da pandemia da Covid-19 e seus desdobramentos, acentuaram ainda mais as desigualdades educacionais, aumentando

ainda mais a pobreza e a injustiça social.

Face ao exposto acerca da trajetória da Educação do Campo no Brasil, realizada a distinção entre Educação do Campo e educação rural, e seu contexto de surgimento em meio ao MST, bem como o levantamento de seu arcabouço teórico, legal e normativo, consideramos como legítima a demanda por uma modalidade educacional específica para as pessoas do campo, assim como a urgência de uma reparação histórica da negligência praticada pelo Estado brasileiro, para com os sujeitos do campo, que por tanto tempo foram invisibilizados e subalternizados pelo poder hegemônico vigente durante a maior parte da história desse país.

Ao longo do percurso desta seção, buscamos evidenciar que o processo de constituição da Educação do Campo no Brasil, enquanto modalidade de ensino, envolveu a participação de diferentes segmentos sociais brasileiros como as Casas Famílias Agrícolas, o Movimento da Educação do Campo, e especialmente o Setor de Educação do MST e os movimentos sociais de luta pela terra.

Conforme explicitado, sabemos que houve avanços do ponto de vista normativo, legal, prático e político, no entanto, e conforme explicitado, também houve retrocessos, especialmente na vigência do mandato presidencial do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). O grande desafio que se coloca agora é a viabilização, e a garantia de condições concretas, que sejam capazes de viabilizar as especificidades educacionais dos sujeitos campo, do ponto de vista pragmático. Portanto, fundamentados nessas questões, entre outras, é que nos propomos a apresentar e contextualizar, na próxima seção, o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2018 a 2019.

3 PROGRAMA ESCOLA DA TERRA – UFU E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

*E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena,
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.*

Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto.

O trecho do poema do escritor João Cabral de Melo Neto é o ponto de partida desta seção, justamente por fazer uma alusão ao nascimento da vida, assim como de sua fluidez e renovação. Essa passagem nos ajuda a compreender que a vida é movimento, e que a transformação e o (re)nascimento do novo se fazem presentes e possíveis, mesmo nas situações mais adversas e desfavoráveis. A nossa caminhada até aqui nos possibilitou perceber que a trajetória da Educação do Campo no Brasil, foi marcada, na maior parte de seu percurso histórico, pela negação de direitos àqueles que dela dependem e precisam para vislumbrar um futuro melhor e mais digno para si, e consequentemente para o desenvolvimento do país como um todo.

Para além disso, é importante destacar que nas primeiras duas décadas do século XXI, houve avanços significativos no campo das políticas educacionais e no campo prático da Educação do Campo:

As políticas públicas que tangem à Educação do Campo voltadas aos professores das escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas é uma grande conquista dos movimentos sociais do campo, com participação intensa do Fórum Nacional de Educação do Campo– FONEC no acompanhamento e análise crítica da execução dos programas desenvolvidos pelo governo federal, especialmente, o Programa Escola da Terra (Pimenta e Bicalho, 2023, p. 13)

Conforme explicitado na seção anterior, um exemplo de política educacional nesse sentido e com efeitos práticos, é o Programa Nacional de Educação do Campo

(PRONACAMPO), que foi instituído em 20 de março de 2012 com o objetivo de disciplinar as ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, em consideração às reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação. (Brasil, 2003, p. 2). Estruturado a partir do Decreto nº 7.352 de 2010, o PRONACAMPO:

Constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (Brasil, 2013, p. 3).

Desse modo, dentro das ações propostas pelo PRONACAMPO, mais precisamente no Eixo 1 – Gestão e Práticas Pedagógicas – foi concebido o Programa Escola da Terra, que consiste na promoção da melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores visando o fortalecimento da escola como espaço de vivência social e cultural.

No próximo tópico, conheceremos um pouco mais sobre o Programa Escola da Terra.

3.1 O Programa Escola da Terra

O Programa Escola da Terra, faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) – vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC) – trata-se de um importante desdobramento da política nacional de formação continuada para os educadores do campo, e tem como objetivo central a promoção da melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades.

Instituído pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, o Programa Escola da Terra foi implementado operacionalmente por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento, com no mínimo cento e oitenta horas, e atualmente oferta também cursos de Especialização, evidenciando assim um avanço significativo na formação dos professores e consequentemente na qualidade da educação ofertada (Pimenta e Bicalho, 2023). Ainda

de acordo com a referenciada Portaria, nos Artigos 2º e 3º, a implementação das ações do Programa Escola da Terra ocorre por meio do regime de colaboração entre os entes federativos e instituições públicas de ensino superior, mediante a pactuação do Termo de Adesão com o MEC.

Segundo Collares, Albuquerque e Xavier (2019), as atividades iniciais do Programa Escola da Terra começaram a ser desenvolvidas no ano de 2013, ocasião na qual a SECADI-MEC indicou sete Universidades Federais brasileiras, para a composição de um projeto piloto. Cabe mencionar que essa política pública se manteve em expansão, e hoje se encontra em todas as regiões do país. Para além disso, “o Programa Escola da Terra, inicialmente uma política de governo, consolida-se como uma política de Estado, uma vez que desde 2013 a formação acontece, independente do governo em exercício.” (Pimenta e Bicalho, 2023, p.15).

As autoras Collares, Albuquerque e Xavier (2019, p.141), colocam em relevo que “o diferencial da Escola da Terra, em relação a outros cursos convencionais, desde sua origem, é a diversidade das propostas e atividades político-pedagógicas e metodológicas com as quais foram implementadas nos diferentes estados.” Nessa mesma perspectiva, Pimenta e Bicalho na apresentação do dossiê “Política Pública em Contexto Pandêmico em Escolas localizadas no meio rural: o Programa Escola da Terra como Afirmação do Direito à Educação”, sinalizam que:

A riqueza deste Programa, entre outras coisas, encontra-se em sua diversidade e em sua liberdade no âmbito das formulações de propostas pedagógicas que partem das realidades locais e a elas voltam ressignificadas, considerando a formação recebida pelos cursistas. Isso o difere de diversas propostas de formação de professores advindas tanto das esferas federal, como estadual ou municipal, nas quais, não em raros casos, as formações já vêm elaboradas em sua totalidade e, também, contendo perspectivas de homogeneidade o que desconsidera as peculiaridades de cada estado ou localidade (Pimenta e Bicalho, 2023, p.14).

As pesquisas e as produções acadêmicas acerca do Programa Escola da Terra, possibilitam-nos perceber a sua importância e o papel crucial que tem desempenhado, no sentido de consolidar a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino, evidenciando o protagonismo do Movimento da Educação do Campo e dos movimentos sociais, principalmente daqueles de luta pela terra, no processo de construção de melhoria da qualidade educacional brasileira e sua universalização.

Ainda é importante observar que o Programa Escola da Terra, tem como ponto de partida uma proposta formativa estruturada, conforme explicitaremos nos próximos parágrafos, no entanto, distingue-se justamente por priorizar a sinergia entre teoria e prática, considerando a realidade local de seus sujeitos, as suas singularidades, as suas culturas e as suas identidades entre outros aspectos.

A organização operacional do Curso, conforme o Documento Orientador do PRONACAMPO, (Brasil, 2013, p.9), prevê a constituição da Coordenação da Instituição Formadora que por sua vez designa o coordenador do Curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação. Há também a previsão de coordenadores das redes de educação e para professores em função de assessoria pedagógica.

Metodologicamente a formação de professores no Programa Escola da Terra tem como princípio a Pedagogia da Alternância, que prevê dois tempos distintos de formação: o Tempo Universidade (de 90h a 120h) e o Tempo Comunidade (60h a 90h). Desse modo, no Tempo Universidade (TU) é propiciada a formação teórica contextualizada desenvolvida na própria universidade. Já no Tempo Comunidade (TC) é realizada a articulação entre aquilo que foi aprendido/discutido na universidade e sua aplicação na realidade das escolas em que os professores estão atuando.

Apesar dessas políticas propositivas para a Educação do Campo terem sido publicadas em janeiro de 2013, e considerando a existência de onze escolas de ensino fundamental situadas na zona rural, apenas no município de Uberlândia, (Silva, 2019, p.66), somente no ano de 2017 houve a autorização do MEC para a implementação do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo pela Faculdade de Educação da UFU. De acordo com Costa e Silva, (2019, p.569), isso se deve ao fato de que na UFU, o Programa Escola da Terra só pôde ser desenvolvido em caráter experimental, uma vez que na UFU não há nenhum curso de licenciatura em Educação do Campo em funcionamento.

Ao passo que as universidades que possuem cursos de licenciatura em Educação do Campo em funcionamento, receberam trezentas vagas para a formação, a UFU recebeu somente cento e vinte vagas. O levantamento realizado previamente pela equipe gestora do projeto à época, constatou que só no município de Uberlândia existia trezentos e cinquenta profissionais atuando em escolas localizadas no meio rural, sem nenhuma formação para trabalhar articuladamente com os princípios da Educação do Campo.

O Programa Escola da Terra, no contexto das ações do Programa Nacional de Educação do Campo, representa uma importante política de formação continuada de professores que atuam em escolas e turmas multisseriadas, em comunidades e territórios camponeses e quilombolas, e tem se afirmado de forma exitosa como mecanismo objetivo de enfrentamento de uma realidade marcada pelo analfabetismo, escolas em condições precárias de infraestrutura física e pedagógica, e por baixos índices de desenvolvimento humano.

Feita essa incursão inicial acerca do Programa Escola da Terra, estabelecemos como objetivo dessa seção apresentar e contextualizar o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo desenvolvido na UFU. Para isso, recorreremos ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e à análise do Relatório Final de Curso. Elegemos como categorias a proposta do Curso, a organização, os participantes, a estrutura curricular e o processo avaliativo. A seção foi organizada seguindo as categorias eleitas.

3.2 Contextualizando a proposta do Curso⁹

Primeiro é preciso esclarecer que o estudo que apresentaremos ao longo deste tópico, foi realizado a partir de produção acadêmica publicada, conforme explicitado em nota de rodapé; e em observância ao ‘Relatório Final do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo’, desenvolvido no âmbito da UFU, na qual a avaliação pedagógica reflete a perspectiva da própria equipe de formação, especialmente a análise do professor que esteve à frente da coordenação do Curso – o Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa.

A proposta para o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, na Faculdade de Educação da UFU, apresenta-se no ano de 2017, a partir da constatação de uma demanda de profissionais da educação pela formação, isso, em função da existência de escolas localizadas no meio rural no município de Uberlândia. Assim, conforme Costa e Silva, (2019, p.569), em virtude de uma demanda de aproximadamente trezentos e cinquenta profissionais atuando nessas escolas localizadas no meio rural, somente no

⁹ Os dados apresentados nesta seção, que contextualizam a criação do Curso em tela, baseiam-se no relato de experiência: A formação de educadores do campo: a experiência do Programa Escola da Terra desenvolvida pela FAGED/UFU, produzido pelo Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa, coordenador do Programa Escola da Terra/UFU, e por Michele Maria da Silva que atuou como tutora no Curso em questão. Os dados produzidos foram publicados nos anais do 9º Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, da Universidade Federal de Uberlândia, 2019, Uberlândia/MG, p. 563-572.

município de Uberlândia, e considerando a disponibilização de cento e vinte e vinte vagas pelo MEC, para professores de ensino fundamental atuantes em escolas localizadas no meio rural, o referido Curso foi planejado para ser realizado somente com os professores das escolas municipais de Uberlândia.

Todavia, inicialmente essa expectativa não se concretizou, haja vista que a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), não manifestou interesse em aderir ao Programa Escola da Terra, alegando comprometimento com outros processos formativos do governo federal, entre eles o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Costa e Silva, 2019, p.560).

Mediante o desinteresse manifestado pela SME-Uberlândia, a coordenação do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, buscou parcerias com outros municípios da região, que por sua vez já haviam manifestado interesse pela formação, a saber: Araguari, Monte Alegre, Santa Vitória e o distrito de Chaveslândia, Honorópolis e Prata. Dentre esses municípios, somente o município de Honorópolis ficou inviabilizado de participar da formação. Isso, objetivamente, devido ao número insuficiente de cursistas necessários para a formação da respectiva turma.

No entanto, é importante pontuar que um dos fatores que desmotivaram o interesse de possíveis cursistas, mesmo diante da necessidade formativa, foi a falta de apoio por parte dos gestores escolares, na liberação desses profissionais das atividades de trabalho para frequentar o Curso. Fato esse que se explica pela inexistência de uma política pública, direcionada a suprir a ausência desses profissionais nos períodos de formação continuada. É importante esclarecer que apesar das aulas terem sido realizadas às sextas-feiras a noite, e aos sábados durante o dia, o tempo de trajeto entre Honorópolis e Uberlândia dura aproximadamente quatro horas, por isso a necessidade especial de liberação.

Dessa maneira, para que um curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, dada sua importância, atinja o objetivo proposto, é imprescindível que haja diálogo, articulação e colaboração entre todos os entes envolvidos, de modo a garantir as condições necessárias para que a política pública proposta se materialize na prática, cumprindo assim o seu papel. Assim, diante dos esforços empreendidos pelo MEC por meio da UFU, a inviabilização da participação de professores no Curso, por falta de uma política de formação continuada coerente com a realidade da escola e de seus educadores, é um fato que precisa ser verificado e avaliado, como um ponto de oportunidade para os próximos cursos.

Com relação ao município de Uberlândia é importante mencionar que mesmo sem a formalização da adesão da SME-Uberlândia, o Curso contou com a inscrição/participação de cerca de cinquenta e seis professores, lotados em escolas municipais de Uberlândia, Araguari, Monte Alegre, Prata e Santa Vitória, totalizando uma abrangência de cinco municípios do Triângulo Mineiro.

Conforme dados expressos no Projeto Pedagógico de Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo PET/FACED/UFU (2017), doravante PPC (2017), a formação foi conduzida a partir do princípio da Pedagogia da Alternância. Sendo assim, a respectiva carga horária foi composta por um total de cento e oitenta horas, distribuídas da seguinte forma: cem horas teóricas destinadas ao Tempo Universidade, sessenta horas práticas destinadas ao Tempo Comunidade e vinte horas destinadas ao Seminário Integrador, desenvolvido durante o Tempo Universidade. Ainda de acordo com o PPC (2017) é importante destacar que:

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo apresentado pela Faculdade de Educação de Uberlândia – FACED se propõe a propiciar aos profissionais da educação que atuam em escolas localizadas no meio rural do município de Uberlândia e região (servidores municipais, estaduais, movimentos sociais do campo) um processo formativo voltado à construção de práticas educativas comprometidas com as demandas das comunidades rurais. A carga horária total do curso será de 180 horas (FACED/UFU, 2017, p.4).

O documento explicita que a proposta para o Curso, está ancorada nas premissas dadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – aprovadas no ano de 2001 e publicadas no ano de 2002 –, reafirmando o alinhamento em relação às prerrogativas legais dadas pela LDB, e às questões conceituais referentes à Educação do Campo:

O Curso em tela está inserido no âmbito da Formação do Escola da Terra SECADI/MEC e está conectado com os princípios educativos expressos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo aprovada em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais do campo, a saber: o reconhecimento e a valorização da diversidade das diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, a utilização de práticas pedagógicas contextualizadas, da gestão democrática, de tempos pedagógicos diferenciados e a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (...) O Curso tem como preocupação central contribuir para a melhoria da educação nas áreas rurais do município de Uberlândia e

região em consonância às necessidades culturais, aos direitos sociais e à formação integral das crianças, jovens e adultos do campo, agricultores familiares, assentados da reforma agrária e acampados, sujeitos históricos que compõe o cenário camponês da região do Triângulo Mineiro (FACED/UFU, 2017, p.4).

Podemos identificar que a proposta do Curso busca romper com as marcas da educação rural que entende o campo como atraso e que a educação efetiva no meio rural vá além de um simples arremedo da educação urbana. Ou seja, um modelo de educação que considere as especificidades do campo.

É importante elucidar que a proposta do Curso é constituída não só em observância às questões legais e normativas, mas também considerando as reivindicações históricas dos movimentos sociais ligados ao campo. Sendo assim, a forma como as atividades do Curso foram planejadas, evidenciam um movimento de busca pela ruptura com o modelo educacional urbanocêntrico, que vigorou por muito tempo a partir de uma mera transposição do modelo educacional existente no meio urbano para o meio rural, desconsiderando sumariamente as especificidades do campo e de seus sujeitos.

Podemos citar como exemplo disso a adoção da Pedagogia da Alternância como alternativa metodológica, dadas as condições para realização do Curso. Outro exemplo que ilustra bem essa busca, é a organização curricular por meio de eixos articuladores e eixos temáticos, que privilegiam questões que dialogam com a realidade do campo, como por exemplo a agroecologia, os movimentos sociais ligados ao campo, a questão agrária brasileira, entre outros temas¹⁰.

A organização das turmas foi realizada a partir de demanda disponibilizada pela Plataforma Freire¹¹, que recebeu a inscrição dos docentes interessados. Desse modo, a seleção dos municípios participantes da formação, ficou condicionada ao número de professores interessados inscritos. Convém destacar que o PPC (2017) previu um número mínimo de vinte professores para formação das turmas.

Sobre a infraestrutura para realização das atividades, o PPC (2017) indicou que nos municípios onde existisse unidade da UFU, ou no entorno, as atividades pedagógicas ocorreriam nas dependências da própria universidade. E nos municípios onde não há sede

¹⁰ No tópico 3.4 apresentaremos mais dados acerca da proposta curricular do Curso.

¹¹ A Plataforma Freire é um sistema gerido pela CAPES com o objetivo subsidiar a formulação de políticas e a gestão de programas e ações destinados à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. O sistema reúne uma série de informações sobre a execução dos projetos apoiados pela CAPES e permite a gestão das ações pelos diferentes atores envolvidos nos programas, como secretarias de educação e coordenadores das instituições de ensino superior. (BRASIL, 2023)

da universidade, as instalações utilizadas seriam de instituições parceiras, ou seja, SEE/MG e SME. Sendo assim, as atividades do Tempo Universidade ocorreram nas dependências do *campus* Santa Mônica da UFU. E as atividades do Tempo Comunidade ocorreram nas dependências das próprias instituições parceiras.

Dadas as dificuldades de deslocamento e manutenção dos profissionais que atuam em localidades rurais, outro ponto relevante apresentado pelo PPC (2017), e que se materializou, objetivando a participação efetiva dos cursistas nas atividades pedagógicas de formação do Tempo Universidade, o bom andamento dessas atividades e a permanência dos cursistas na formação, foi o financiamento dos custos referentes ao deslocamento, alimentação e alojamento. A UFU se responsabilizou por essas ações em parceria com os demais entes envolvidos no processo (SEE-MG e as respectivas SME).

Essa iniciativa se fez necessária em função dos cursistas residentes fora do município de Uberlândia, com domicílio em outros quatro municípios diferentes, da região do Triângulo Mineiro, a saber: Araguari, Monte Alegre, Prata, Santa Vitória e o distrito de Chaveslândia. Sendo assim, para termos uma ideia das distâncias, o município geograficamente mais próximo a Uberlândia é o de Araguari, com aproximadamente 30 km de distância, e o mais distante é o distrito de Chaveslândia, situado no município de Santa Vitória, com aproximadamente 270 km de distância. Desse modo, as Secretarias Municipais de Educação se responsabilizaram pelo transporte dos cursistas, e a UFU se responsabilizou pela articulação e o fornecimento de alojamento e alimentação.

Apesar dos esforços empreendidos no sentido de possibilitar o apoio logístico e financeiro, e da articulação entre diferentes entes, o Relatório Final (2019) do Curso aponta que a liberação de parte considerável dos profissionais das atividades escolares, para participarem de atividades formativas, foi inviabilizada por alguns gestores escolares sob a alegação de que não poderiam prescindir dos profissionais no cotidiano escolar, mesmo que de forma planejada e pontual na vigência do Curso.

A proposta para o I Curso Aperfeiçoamento em Educação do Campo PET/FACED/UFU (2017) se desenvolveu a partir de uma demanda de profissionais da educação, e por se tratar de uma importante política pública, que teve como objetivo a melhoria da qualidade educacional nas escolas situadas no campo. Por outro lado, é importante colocar em relevo que apesar da legitimidade dessas justificativas, a consolidação da viabilização do Curso enfrentou desafios, que remontam a negação dos direitos educacionais, historicamente vivenciados pelas populações do campo.

Na sequência, apresentaremos de forma detalhada como o Curso foi desenvolvido e as opções metodológicas adotadas.

3.3 Como o Curso foi desenvolvido

A construção do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo PET/FACED/UFU ocorreu de forma coletiva, por meio da articulação de um grupo de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Tocantins – *Campus* Arraias (UFT) e da Universidade Federal de Catalão (UFCat), envolvidos com trabalhos e pesquisas em Educação do Campo. (Relatório Final, 2019). Conforme mencionado na seção anterior, cumpre destacar que tanto a UFT, quanto a UFCat oferecem o Curso de licenciatura em educação em Educação do Campo desde 2014. A UFU não oferece licenciatura em Educação do Campo, contudo em 2015 ofertou o I Curso de Especialização em Educação do Campo.

Dadas as demandas do Curso, e buscando a viabilização das atividades propostas no PPC, foi formada uma equipe de trabalho, composta por dezessete docentes das IES envolvidas no processo, com as seguintes funções/titulações: um coordenador adjunto com doutorado; um supervisor com doutorado; quatro formadores, sendo dois com especialização, um com mestrado e um com doutorado; onze pesquisadores, sendo três com especialização, dois com mestrado e seis com doutorado. Além dos docentes, uma equipe formada por oito tutores/cursistas fez parte da composição da equipe de trabalho.

Pontuamos que a formação de uma equipe de trabalho é fator imprescindível para a viabilização de um trabalho qualificado. A formação da equipe supramencionada é uma premissa dada pelo Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, conforme excerto:

(...) sob a coordenação da Instituição Formadora que designará o coordenador do Curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação. A ação disponibilizará também bolsas para coordenadores das redes de educação e para professores em função de assessoria pedagógica (...) (Brasil, 2013, p. 9).

Nesse sentido, de acordo com o PPC (2017), o planejamento metodológico do Curso teve como ponto de partida o processo de formação dos docentes formadores da UFU, UFT e UFCat, IES parceiras. Para isso, o processo de formação foi composto por

uma carga horária total de cento e vinte horas, nas quais foram realizados estudos teóricos para fundamentação da construção do PPC e dos processos formativos, bem como o planejamento das atividades do Tempo Universidade/Tempo Comunidade, e a preparação do material didático de forma coletiva e individual.

De acordo com o PPC (2017), as atividades pedagógicas do Curso foram planejadas para acontecerem de agosto de 2017 a maio de 2018. No entanto, de acordo com o Relatório Final (2019) as atividades foram executadas de 01.06.2018 a 30.03.2019. Ainda conforme o Relatório Final (2019), a inviabilização do cronograma inicial ocorreu em decorrência de dificuldades organizacionais e operacionais (protocolos e acordos), que se fizeram necessárias durante as articulações dos trabalhos com o MEC, os municípios e o Estado.

Sobre os dias e horários das aulas, de acordo com o PPC (2017) a mesmas foram planejadas para acontecerem, conforme a necessidade dos eixos em estudo, de quinta-feira a sábado. Sendo no período noturno (19h às 22h30min) nas quintas-feiras e sextas-feiras, e no período diurno aos sábados (8h às 18h). Porém, na prática as atividades aconteceram às sextas-feiras, contemplando uma carga horária de quatro horas aulas, no período noturno e aos sábados, contemplando uma carga horária de oito horas aulas, no período diurno.

As atividades pedagógicas do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, tiveram como princípio metodológico a Pedagogia da Alternância, com base nos termos do Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância, em consonância com o cumprimento dos dispositivos legais que regem a educação nacional em todos os seus níveis e modalidades de ensino.

Ressaltamos que o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 trata-se de um importante amparo legal e metodológico em relação às ações pedagógicas desenvolvidas durante o Curso, ao passo que também indicou os instrumentos pedagógicos apropriados ao regime de alternância proposto: Plano de Formação; Plano de Estudo; Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade; Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA); Fichas Didáticas; Visitas de Estudo; Caderno de Acompanhamento da Alternância e Avaliação – contínua e permanente. Destacamos que tais instrumentos pedagógicos encontram correspondência nos instrumentos pedagógicos específicos do método da alternância, postulados por Gimonet (2007) e Queiroz (2004).

Nessa perspectiva, o Curso foi composto por uma carga horária total de cento e oitenta horas, destinadas a atividades de ensino e aprendizagem que ocorreram em dois tempos diferentes, sendo: 100 horas destinadas ao Tempo Universidade (TU), sessenta horas para o Tempo Comunidade (TC), e vinte horas para o Seminário Integrado (TU). Desse modo, foram contabilizadas cento e vinte horas para o TU, e sessenta horas para o TC, perfazendo uma carga horária total de cento e oitenta horas. Nesse sentido, o PPC (2017) prevê a articulação entre o TU e o TC. Sobre a questão da articulação, recorremos a Queiroz (2004) que a coloca em evidência:

Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual) (Queiroz, 2004).

Conforme o Relatório Final (2019), as atividades referentes ao TU consistiram nos encontros presenciais realizados nas dependências da UFU, onde os professores cursistas tiveram a oportunidade de construir os conhecimentos epistemológicos da formação, possibilitando o processo de reflexão acerca da realidade vivenciada nas escolas nas quais atuam. As atividades desenvolvidas no TU, propiciaram aos professores cursistas experiências pedagógicas em variadas áreas do conhecimento constantes na proposta curricular, que são fundamentais para a formação dos profissionais que atuam em escolas do campo.

O TC consistiu em um período de atividades que ocorrem após o TU. Trata-se do momento em que o professor em formação, a partir dos pressupostos teóricos constituídos no TU, vivencia a realidade do campo em que vive e trabalha, a partir de uma lógica diferente. Concordamos com Gimonet (2007, p.43) em seus postulados acerca da pedagogia da alternância diz que “a formação alternada supõe, para o alternante, passagens e transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro, de um campo de conhecimento a outro, do individual ao coletivo do grupo”. Sendo assim, a proposta metodológica do Curso considera os diferentes *locus* em que transitam os cursistas, tanto durante sua atuação profissional, quanto durante seu processo de formação acadêmica, sendo que ambos as atividades têm o seu papel durante o processo formativo.

Posto isso, cumpre destacar que de acordo com o PPC (2017) e o Relatório Final (2019, p. 5), “a articulação entre TU e o TC deve ser pensada na perspectiva interdisciplinar, objetivando atender o princípio da formação de professores para a Educação do Campo”. Desse modo, todas as disciplinas são compostas pelo TU e TC. Cabe mencionar que segundo o Relatório Final (2019), o trabalho de acompanhamento pedagógico, orientação e sistematização dos tempos formativos, foram realizados por professores orientadores vinculados ao Curso.

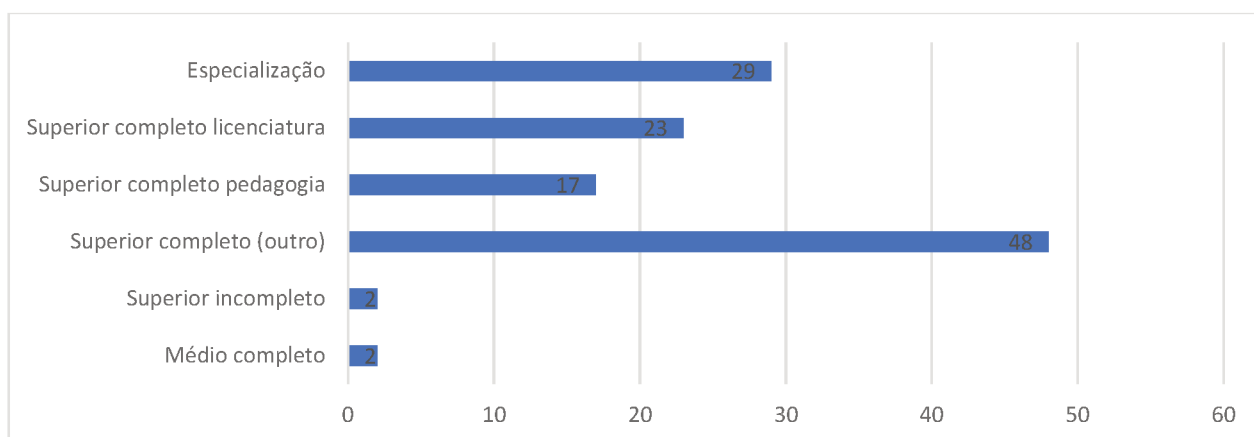
Em síntese, de acordo com os documentos analisados, o desenvolvimento do Curso se deu a partir de uma construção coletiva de um grupo de professores, que adotou como princípio metodológico a Pedagogia da Alternância, indicando instrumentos pedagógicos apropriados, bem como a perspectiva interdisciplinar no sentido de atender o princípio da formação de professores para a Educação do Campo.

No próximo tópico faremos uma contextualização acerca dos participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo.

3.4 Os participantes

O I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – PET/FACED/UFU, conforme dados do Relatório Final (2019), contabilizou um total de cento e vinte e uma matrículas, superando a meta de cento e vinte vagas pactuadas inicialmente, sendo que a taxa de aprovação foi de 100%. Objetivando uma compreensão mais clara acerca do perfil dos cursistas que compuseram o Curso, apresentaremos na sequência oito gráficos divididos nas seguintes categorias: escolaridade, rede de atuação, vínculo com a rede de ensino, sexo, faixa etária, raça/etnia, pessoas com deficiência, função exercida.

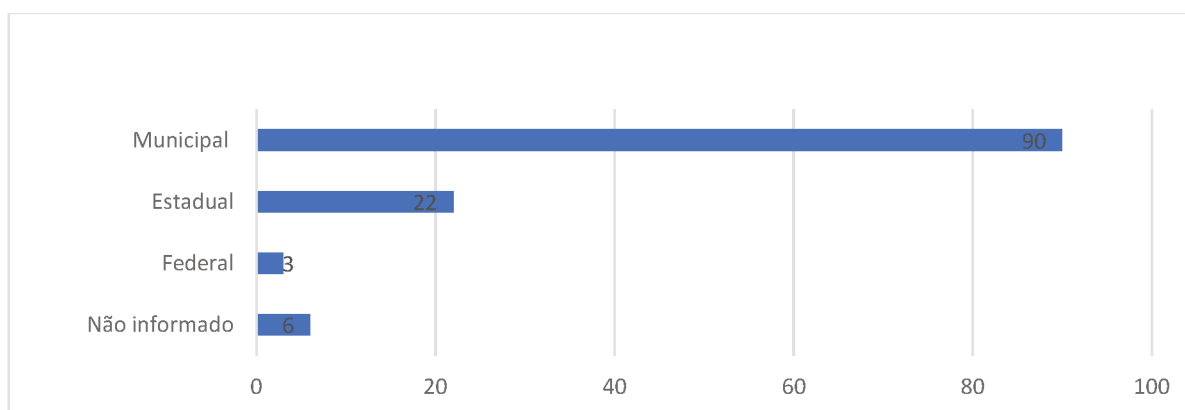
Gráfico 2 – Perfil dos cursistas - Escolaridade



Fonte: Ministério da Educação – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC (2019).

De acordo com o gráfico dois, quanto à escolaridade, podemos verificar que quarenta e oito cursistas possuíam curso superior completo, dezessete eram formados em pedagogia, vinte e três com formação superior em alguma licenciatura, vinte e nove cursistas com pós-graduação a nível de especialização, dois cursistas com ensino superior incompleto e dois somente com ensino médio. Esses dados mostram que a formação continuada dos docentes, a nível de pós-graduação, ainda é bastante deficitária, visto que aproximadamente apenas 25% dos cursistas possuíam pós-graduação *lato sensu*.

Gráfico 3 – Perfil dos cursistas – Rede de ensino em que atuam

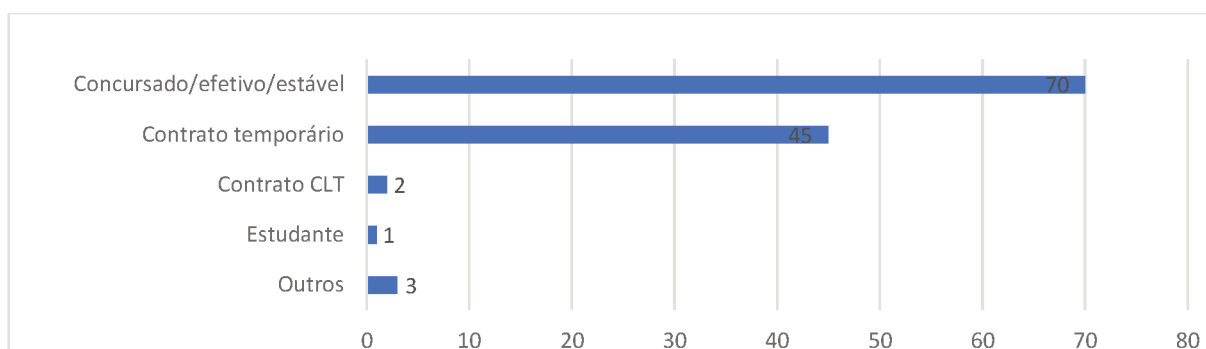


Fonte: Ministério da Educação – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC (2019).

Acerca da rede de atuação, o gráfico três mostra que noventa cursistas atuavam na rede municipal, vinte e dois na rede estadual, três na esfera federal e seis cursistas não informaram âmbito de atuação profissional. Nesta categoria podemos perceber que a

maior parte dos cursistas é proveniente da rede municipal de ensino. Isso devido ao fato de o Curso ter como foco o Ensino Fundamental (Brasil, 2013), e considerando que de acordo com a LDB (Brasil, 1996) a rede municipal tem como prioridade o atendimento ao Ensino Fundamental.

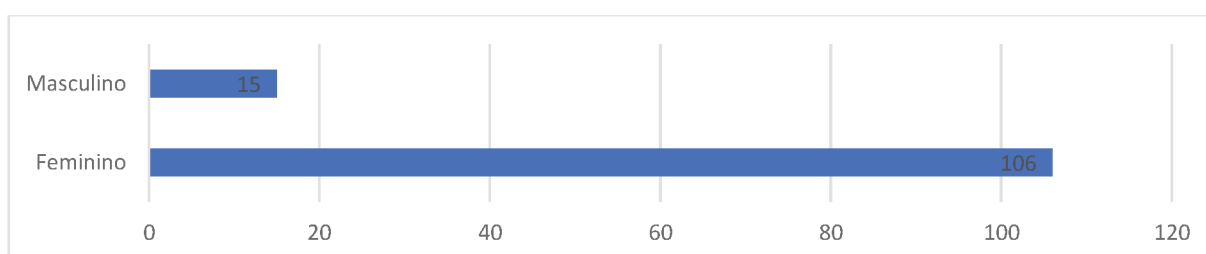
Gráfico 4 – Perfil dos Cursistas – Tipo de vínculo com a rede de ensino



Fonte: Ministério da Educação – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC (2019).

Com relação ao vínculo com a rede de ensino, o gráfico quatro mostra que setenta cursistas eram concursados/efetivos/estáveis, quarenta e cinco eram vinculados por meio de contrato temporário, dois possuíam como vínculo o contrato CLT, um cursista vinculado como estudante e três informaram outra situação. O número de cursistas com vínculo efetivo/concursado/estável é considerável, no entanto quase 40% ainda eram vinculados por meio de contrato temporário.

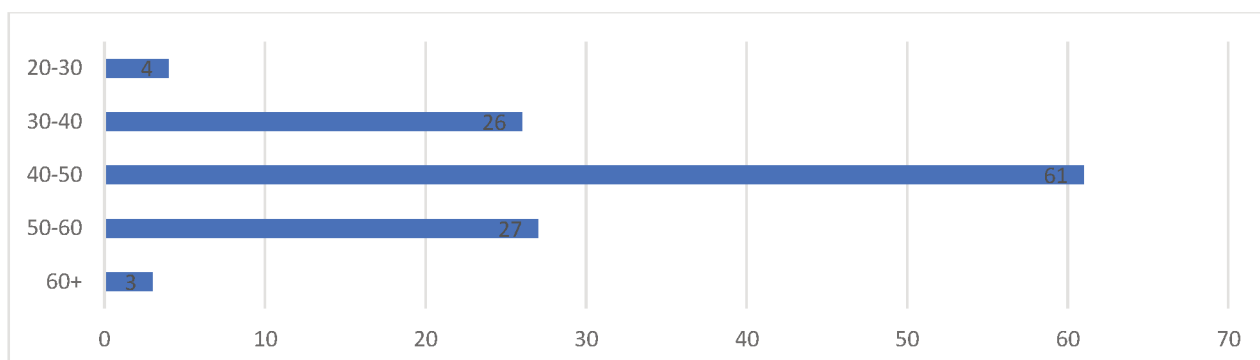
Gráfico 5 – Perfil dos Cursistas – Sexo



Fonte: Ministério da Educação – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC (2019).

No gráfico cinco podemos verificar que cento e seis cursistas, ou seja, a maioria, declaram-se do sexo feminino e quinze declaram-se do sexo masculino.

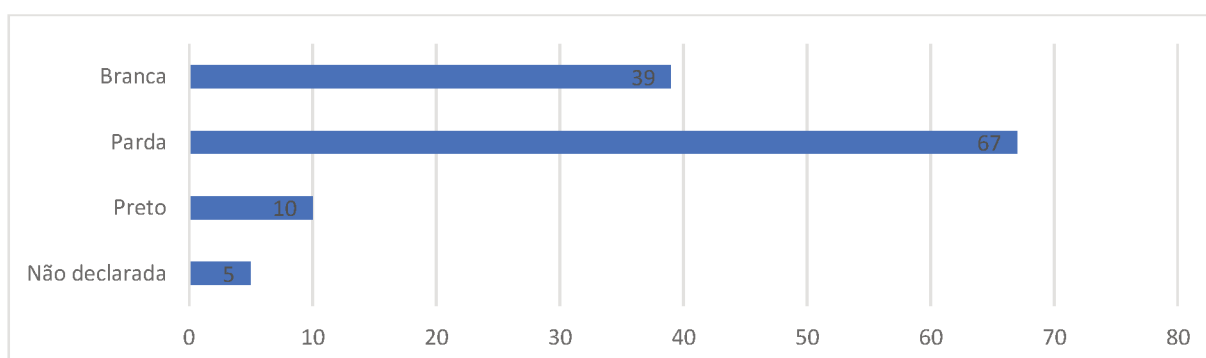
Gráfico 6 – Perfil dos Cursistas – Faixa etária



Fonte: Ministério da Educação – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC (2019).

Em relação à faixa etária, o gráfico seis evidencia que a maior parte dos cursistas, mais especificamente sessenta e um, possuíam de quarenta a cinquenta anos, vinte e sete cursistas possuíam de cinquenta a sessenta anos, vinte e seis com faixa etária de trinta a quarenta anos, quatro cursistas na faixa etária de vinte a trinta anos e três cursistas com mais de sessenta anos.

Gráfico 7 – Perfil dos Cursistas – Raça/Etnia

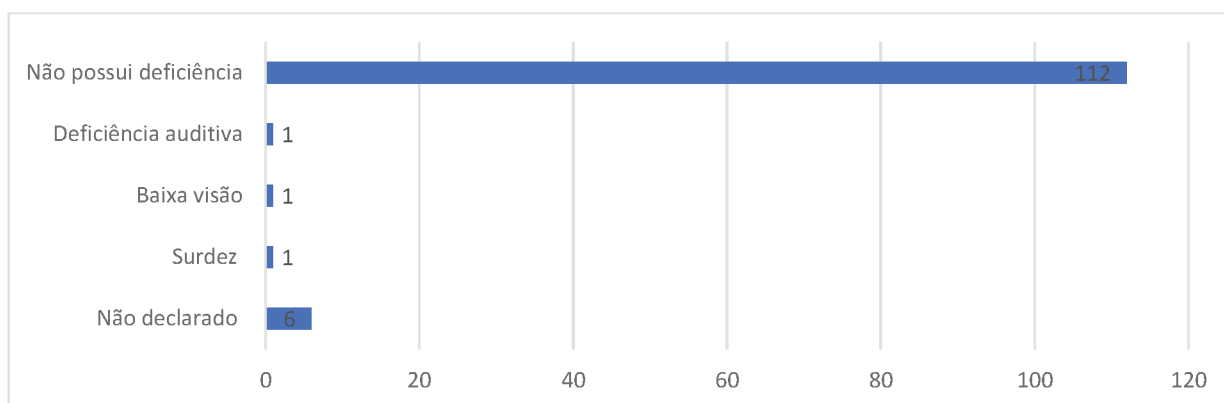


Fonte: Ministério da Educação – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC (2019).

Acerca da raça/etnia, o gráfico sete esclarece que sessenta e sete cursistas se declararam pardos, ou seja, a maior parte, trinta e nove se autodeclararam brancos, dez se declaram pretos e cinco não declararam. O gráfico confirma a multiculturalidade que

marca a sociedade brasileira. Um dado interessante, pois revela que os docentes, são na maioria negras (setenta e sete).

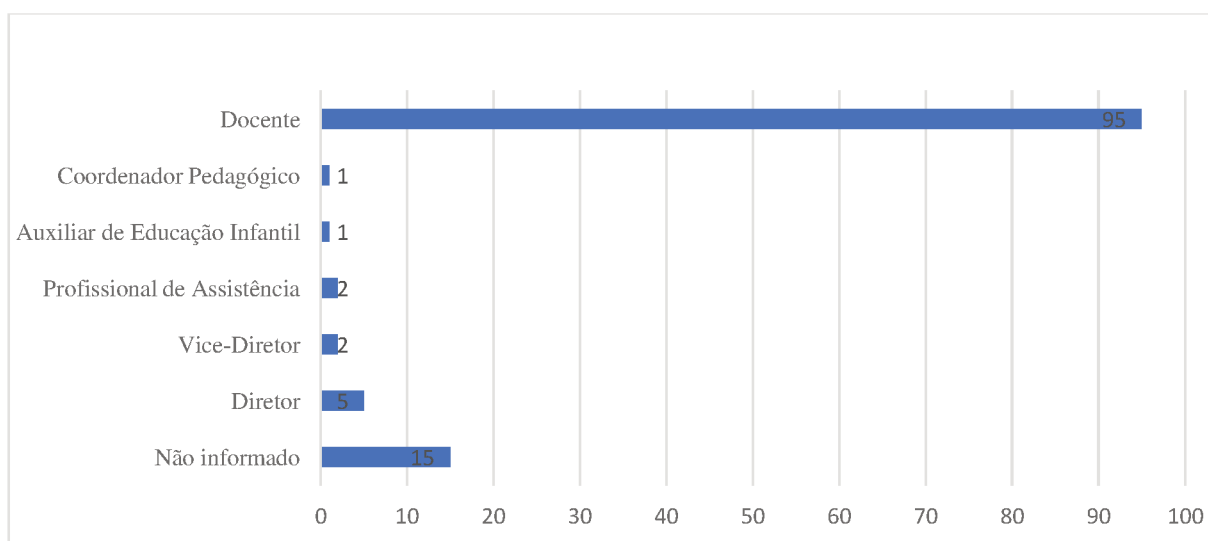
Gráfico 8 – Perfil dos Cursistas – Pessoas com deficiência



Fonte: Ministério da Educação – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC (2019).

Em relação à deficiência, o gráfico oito mostra que cento e doze cursistas não possuíam deficiência, um possuía deficiência auditiva, um possuía baixa visão, um com surdez e seis cursistas não declararam.

Gráfico 9 – Perfil dos Cursistas – Função escolar exercida



Fonte: Ministério da Educação – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC (2019).

Sobre a função exercida nas escolas, o gráfico nove mostra que noventa e cinco cursistas eram docentes, cinco eram diretores, dois eram vice-diretores, dois eram profissionais de assistência, um auxiliar de educação infantil e um coordenador pedagógico.

A partir dos dados levantados, a demanda proposta para o Curso foi atendida, e o índice de aprovação foi de 100%. Podemos depreender que os cursistas do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo apresentavam um perfil diversificado em termos de escolaridade, rede de atuação, vínculo profissional e faixa etária. A maioria possuía curso superior completo, porém apenas 25% possuíam pós-graduação. A maior parte atuava na rede municipal de ensino, que é a responsável pelo Ensino Fundamental, sendo que quase 60% eram concursados ou efetivos, no entanto havia uma parcela significativa de contratados temporários.

As pessoas do sexo feminino predominavam entre os cursistas, assim como a faixa etária de quarenta a cinquenta anos. Além disso, apresentavam uma variedade de características em relação à raça/etnia, deficiência e função exercida nas escolas. É importante destacar que a maioria se declarou parda, seguindo a tendência da população brasileira, e apenas três possuíam algum tipo de deficiência.

A análise dos dados revela que a maioria dos participantes do Curso possui formação superior completa, o que indica um elevado nível de escolaridade entre os profissionais da educação do campo. No entanto, a baixa representatividade de pós-graduados *lato sensu* chama a atenção, sugerindo a necessidade de ampliar as oportunidades de formação continuada nessa modalidade. Essa lacuna pode estar relacionada a diversos fatores, como a dificuldade de conciliar estudos com a vida profissional e a falta de oferta de cursos de pós-graduação específicos para a educação do campo.

No próximo tópico falaremos sobre a organização curricular do Curso.

3.5 A organização curricular

Antes de nos deter na organização curricular, nos dedicamos em algumas linhas em refletir sobre a complexidade do currículo. De acordo com Silva (2010) o currículo pode ser compreendido como uma construção cultural, como um modo de organizar uma série de práticas educativas. O conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo deve ser

percebido como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. O autor ressalta que o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo é um campo de disputa, de embates. No processo de efetivação da educação escolar oferecida no meio rural, prevaleceu, historicamente, um currículo que era uma adaptação do currículo urbano, silenciando e subalternizando as especificidades e as identidades das pessoas que vivem no meio rural.

Segundo Apple (1982), participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais e nacionais. Sendo assim, podemos argumentar que, nas discussões críticas sobre o currículo, se evidenciam análises que focalizam a produção de identidades sociais. Esse foi o desafio do Curso, em promover uma formação que evidenciasse as diversas identidades que vivem no campo. Nesse sentido, auxiliar na construção de identidades afirmativas.

Sobre a organização curricular do Curso, conforme exposto anteriormente, o processo de concepção da proposta do Curso em estudo, deu-se de forma coletiva a partir da articulação de um grupo de professores da UFU, UFT – *Campus* Arraias e da UFCat, já envolvidos com trabalhos e pesquisas em Educação do Campo. Desse modo, é importante ressaltar que a organização curricular também parte desse processo constitutivo.

Sendo assim, a Proposta Curricular do Curso foi estruturada em cinco módulos temáticos, sendo que o primeiro módulo é denominado Módulo Introdutório I. Os demais quatro módulos foram compostos por um Eixo Articulador e seus respectivos Eixos Temáticos. Por conseguinte, os quatro Eixos Articuladores são: Introdução à Educação do Campo, Práticas Pedagógicas em Educação do Campo, Políticas e Gestão da Educação do Campo e Eixos Transversais em Educação do Campo. Tendo em vista o regime pedagógico de alternância adotado como metodologia, a carga horária de cada Eixo Articulador foi dividida entre as atividades do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade, salvaguardada a carga horária de cinco horas referentes ao Seminário Integrador, desenvolvido durante o TU.

Cumpramos ressaltar que os quatro Eixos Articuladores tem em comum o eixo temático Seminário Integrador, que segundo o PPC (2017) “terá o papel integrar os eixos articuladores, que discutirão a intencionalidade de cada eixo, para efeito de contribuição para o diálogo interdisciplinar, socializando as experiências de ensino, pesquisa e

extensão.” (UFU, 2017, p.10). Os cinco Eixos Temáticos foram trabalhados ao longo de nove meses de Curso, ou seja, de 01.06.2018 a 30.03.2019, contemplando uma carga hora composta por cento e oitenta horas de atividades de ensino e aprendizagem. Vejamos esses dados representados na tabela onze:

Tabela 11 – Estrutura curricular do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – UFU

Módulo	Eixos Articuladores	Eixos Temáticos	TU	TC	Carga horária do módulo
I	Introdutório I	Projeto Político Pedagógico do Curso e os Processos Formativos propostos para o Curso;	16h	--	16h
II	Introdução à Educação do Campo	Pesquisa como Princípio Formativo; Orientação para a construção do Diário de campo interdisciplinar; Concepções e Conceitos de Educação do Campo; A Questão Agrária Brasileira; Educação do Campo e Movimentos Sociais;	18h	12h	35h
		Seminário Integrador: Introdução à Educação do Campo		5h	
III	Eixos transversais em Educação do Campo	Agroecologia; História e cultura Afrobrasileira; História e cultura indígena Educação e sexualidade	32h	24h	61h
		Seminário Integrador: Práticas Pedagógicas em Educação do Campo		5h	
IV	Políticas e Gestão em Educação do Campo	Políticas de Educação do Campo: Diretrizes e Programas em andamento; Avaliação Educacional em Escolas do Campo; Organização curricular na Educação do Campo;	18h	12h	35h
		Seminário Integrador: Políticas e Gestão em Educação do Campo		5h	
V	Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	Trabalho como princípio Educativo; Metodologias das escolas da Reforma Agrária; O livro didático e a Escola no/do Campo	18h	12h	35h
		Seminário Integrador: Eixos transversais em Educação do Campo		5h	

Fonte: Ministério da Educação (MEC) – Projeto Pedagógico de Curso (UFU, 2017).

De acordo com a tabela onze, a Estrutura Curricular do Curso é formada por cinco módulos que estão divididos nos seguintes Eixos Articuladores: Introdutório I, Introdução à Educação do Campo; Eixos transversais em Educação do Campo, Políticas e Gestão em Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em Educação do Campo. Os Eixos Articuladores por sua vez se subdividem em diversos Eixos Temáticos.

Em análise, observamos que o currículo apresentado se conecta com a realidade dos povos do campo e dos movimentos sociais de luta pela terra, na medida em que aborda temáticas como A Questão Agrária Brasileira, a Educação do Campo e Movimentos Sociais, a Agroecologia e o Trabalho como Princípio Educativo, que são temáticas próprias da construção histórica e da realidade dos sujeitos do campo. Concordamos com Sacristán (2013) ao advogar que os conteúdos não são neutros, sendo assim, a proposta apresentada possibilita a contraposição aos saberes hegemônicos, que têm em perspectiva os sujeitos do campo como atrasados, subalternos, submissos e incapazes de construir a própria história.

Para além disso, essa opção curricular possibilita a promoção de uma formação política, crítica e emancipatória, dos sujeitos inseridos no processo formativo, por meio da participação ativa e reflexiva acerca dos conteúdos, com o devido amparo na proposta metodológica da pedagogia da alternância. Recorremos a Young (2010) para ressaltar a ideia de que “o currículo sempre é um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica”, ou seja, trata-se de uma construção social, histórica e cultural que reflete as lutas e contradições da sociedade na qual está inserido.

Temáticas como ‘História e Cultura Afro-brasileira’ e ‘História e Cultura Indígena’, obrigatórias no currículo escolar desde 2003 e 2008, respectivamente, pelas leis 10.639 e 11.645, fazem parte do eixo articulador Eixos Transversais em Educação do Campo, que são temáticas educacionais atuais e relevantes, que fazem parte da educação das relações étnico-raciais, que visam reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade cultural e histórica do Brasil, presentes também no campo, e sobretudo combater o preconceito e o racismo, muitas vezes praticados contra os povos do campo, historicamente marginalizados e silenciados pelas classes hegemônicas.

Face ao exposto, podemos asseverar que a forma como a proposta curricular foi constituída, remete-nos aos postulados de Freire (1987) em Pedagogia do Oprimido, na qual afirma que:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 47).

Nesse sentido, as temáticas que dialogam com a realidade histórica e contemporânea dos povos do campo são previamente consideradas como objeto de estudo tanto no TU quanto no TC. A opção por tais temáticas acontece com base nas experiências práticas e teóricas de aprendizagem desses sujeitos, visando promover uma educação mais significativa e condizente com os valores e práticas tradicionais do campo.

Outro ponto importante a ser observado é a estruturação da proposta curricular a partir de Eixos Articuladores e Eixos Temáticos. Encontramos na teoria de Freire (1987) um ponto de convergência entre a ideia de Tema Gerador, por ele expressa, e a proposta de Eixo Articulador presente na estrutura curricular. Desse modo, na proposta curricular apresentada, a partir do Eixo Articulador, que emerge da realidade concreta dos estudantes do campo, ocorre o desdobramento em eixos temáticos que dialogam com o respectivo Eixo articulador. Para Freire (1987, p.59) o Tema Gerador:

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

Nesse sentido, para Freire (1987) o Tema Gerador surge da realidade concreta dos estudantes e tem potencial de gerar reflexão crítica voltada para a transformação social. Sendo assim, mediado pelo professor, o Tema Gerador é trabalhado na perspectiva dialógica, ou seja, discutido coletivamente pelos educandos, que devem trocar suas experiências, seus saberes, seus sentimentos e seus valores, buscando compreender melhor a realidade para poder transformá-la.

Para ampliar nossa visão acerca do Curso em tela, abordaremos no próximo tópico como foi o processo avaliativo do Curso.

3.6 O processo avaliativo

A avaliação do Curso foi conduzida a partir da perspectiva da avaliação processual e considerou a participação dos cursistas nas discussões dos módulos, realização das atividades propostas e o compromisso dos mesmos com o próprio processo formativo (leitura prévia, assiduidade e pontualidade). Nesse sentido, o PPC (2017) expressa que:

A proposta avaliativa do Curso é permitir que o cursista seja sujeito no seu processo de formação, ao passo que será possível articular o conhecimento teórico apresentado nas disciplinas, com a realidade vivenciada em sua comunidade. Nesta perspectiva o regime de alternância será um impulsionador deste processo, pois permitirá que essa troca de experiências seja realizada (UFU, p. 11, 2017).

A prática de examinar a aprendizagem ao longo do percurso formativo é uma opção viável, pois permite acompanhar a construção do conhecimento, identificar eventuais problemas e dificuldades e corrigi-los antes de avançar. Segundo Libâneo (2013, p.195):

A Avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a opção metodológica pelo regime de alternância perpassa a proposta avaliativa, e sendo assim é preciso considerar os diferentes espaços em que a formação se sucedeu, ou seja, no espaço da universidade e no espaço das escolas de atuação dos cursistas. Dessa maneira, Begnami (2003, p.110-111) apregoa que:

Neste contexto podemos afirmar que a alternância vai se definindo como um processo formativo contínuo entre dois espaços interagindo educadores e educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares... De forma que a experiência, ou seja, o contexto do aluno é tratado com prioridade, se tornando ponto de partida e chegada, no processo ensino-aprendizagem.

De forma mais específica, a proposta avaliativa teve como ponto de partida o Diário de Campo Interdisciplinar, instrumento pedagógico e avaliativo apresentado aos cursistas no Módulo Introdutório I (ver tabela onze). De acordo com o PPC (2017):

O Diário de Campo deverá descrever as experiências vivenciadas durante o TC e articuladas com as discussões do TU. O aluno deverá refletir sobre sua experiência buscando fazer uma análise crítica do processo, destacando os aspectos que podem ser relacionados com a concepção de educação aprofundada no Tempo Universidade (UFU, 2017, p.11).

Nesse sentido, o Diário de Campo Interdisciplinar foi eleito o instrumento de operacionalização da articulação entre a teoria e a prática, que possibilitou ao cursista o registro dos conhecimentos adquiridos durante os tempos e a sistematização por meio de seus relatos que foram transcritos para o diário e apresentados ao final de cada módulo durante o Seminário de Integração. Assim, esse material sistematizado durante o Curso e apresentado ao final de cada módulo, teve como proposta subsidiar a construção do “Livro de Registros”, que apresentado como proposta de Trabalho Final de Curso, sob a orientação de um professor formador do Curso.

Assim sendo, essa proposta avaliativa foi elaborada durante a concepção do Curso e expressa no PPC, entretanto durante o percurso formativo foi reavaliada pela equipe gestora, que chegou à conclusão de que seria mais profícuo propor uma ação pedagógica que contribuísse de forma mais efetiva no cotidiano escolar dos cursistas, e ao mesmo tempo fortalecesse a Educação do Campo enquanto um novo paradigma educacional. Desse modo, a nova proposta avaliativa final consistiu na análise e na reformulação do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares de atuação dos cursistas, partindo dos conhecimentos construídos durante as atividades do Curso, e apresentada no último Seminário Integrador.

Mediante os objetivos expostos no início desta seção, de apresentar e contextualizar o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, desenvolvido pela UFU, verificamos que foi realizado em caráter experimental, contando com a participação de cento e vinte cursistas de diferentes municípios da região próximas da cidade de Uberlândia-MG. As pesquisas aos documentos nos possibilitaram saber que a proposta do Curso foi constituída de forma coletiva, e ancorada nas premissas dadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, indicando uma proposta de ruptura em relação às marcas da educação rural, que entende o campo como atraso.

Desse modo, a exposição e análise dos documentos, possibilitou-nos assumir a hipótese de que a proposta pedagógica do Curso foi elaborada e reuniu elementos

coerentes com os princípios da Educação do Campo. Partindo disso, objetivamos na próxima seção, por meio de questionários e entrevistas e a partir da percepção dos docentes egressos, que atuam em escolas da zona rural na região do Triângulo Mineiro, analisar as contribuições do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019).

4 O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.
Quando entro em uma sala de aula
devo estar sendo um ser aberto a indagações,
à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições;
um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho
– a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*

Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Iniciamos esta seção inspirados pelas palavras do autor e educador Paulo Freire (1987), em torno do ato de ensinar – da obra *Pedagogia da Autonomia* – por acreditarmos que suas ideias coadunam e fundamentam a proposta da Educação do Campo, justamente por privilegiar a dialogicidade, a problematização e a emancipação dos educandos. No excerto que apresentamos, é feita uma contraposição entre a educação bancária e a educação libertadora. A educação bancária, entre outras questões, desconsidera o conhecimento prévio e a historicidade que o sujeito traz consigo, percebendo-o como indivíduo esvaziado na qual se depositará todo conhecimento necessário para a sua atuação na sociedade.

Já a educação libertadora, vertente teórica freireana de educação da qual compartilhamos e defendemos, percebe o indivíduo como um sujeito constituído historicamente, que traz consigo uma carga de experiências, vivências, conhecimentos prévios, questionamentos, dúvidas e indagações. Diante disso, a educação escolar libertadora tem como papel estabelecer o diálogo entre os diferentes saberes, correlacionando-os com o conhecimento escolar e criando as condições necessárias para que esse sujeito protagonize ativamente o seu processo de aprendizagem, por meio da mediação docente.

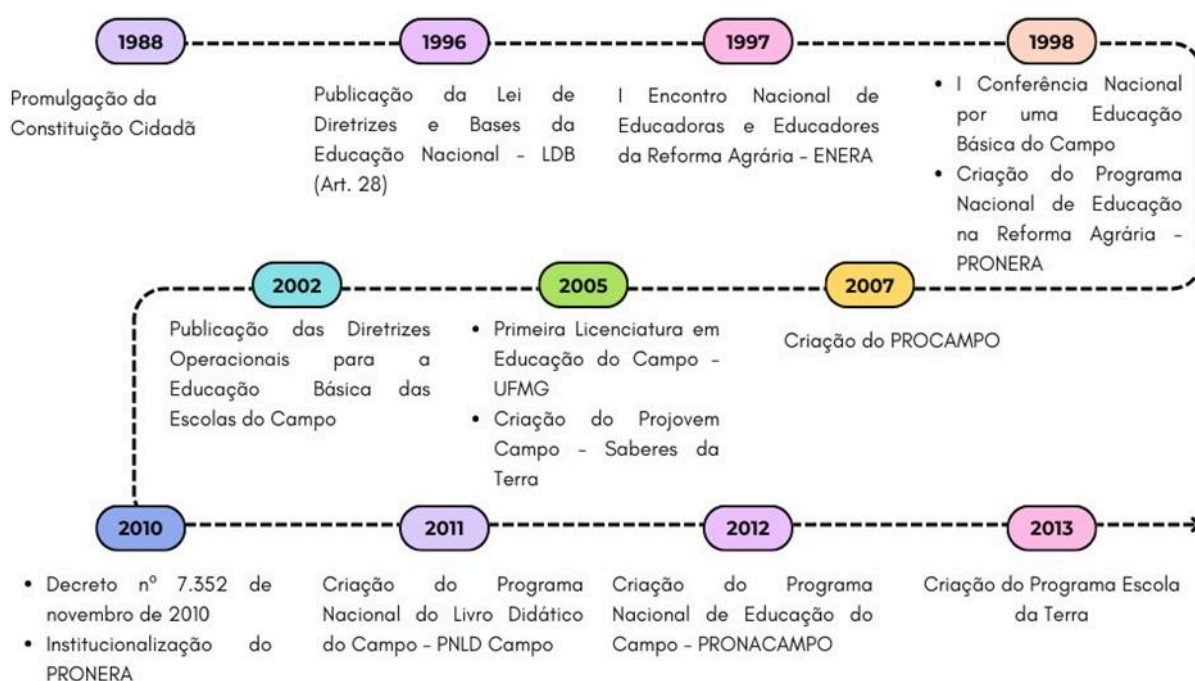
Por outro lado, conforme apresentamos na seção dois, durante uma boa parte da nossa história, a educação voltada para os sujeitos do campo, teve como pressuposto basilar a educação bancária, o utilitarismo e a satisfação aos interesses materiais do capital econômico e financeiro, colocados em prática por intermédio do poder do Estado. Nesse contexto, o campo brasileiro não havia sido objeto, por parte desse mesmo Estado, de um projeto educacional que visasse a libertação de seus sujeitos, para que eles

protagonizassem a própria transformação social, bem como o desenvolvimento do campo enquanto lugar de vida, de experiência humana, de manifestação cultural e artística, e de desenvolvimento humano e tecnológico.

Conforme já explicitado, os primeiros passos para modificar essa realidade, começaram a ser dados no final da década de 1990, a partir da realização da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. A realização desse evento foi de suma importância, uma vez que foi construída uma agenda educacional, com vistas à construção de um projeto de desenvolvimento para a Educação do Campo no Brasil. Foi a partir dessa, entre outras iniciativas e ações dos movimentos sociais, especialmente do MST, que se iniciou um processo, que começou a dar visibilidade a essa parcela da população de brasileiros e brasileiras, até então negligenciados e invisíveis aos olhos do Estado brasileiro.

De modo a viabilizar e registrar a nossa compreensão acerca disso, apresentamos no Infográfico abaixo, uma síntese da cronologia dos principais marcos normativos e políticas públicas, no âmbito da Educação do Campo, abordados ao longo deste trabalho de pesquisa.

Infográfico 1 – Marcos normativos e políticas públicas - Educação do Campo



Nesse percurso histórico que contabiliza mais de trinta e cinco anos, e de acordo com os estudos e pesquisas desenvolvidos, é possível afirmar que a Educação do Campo

se consolida enquanto modalidade de ensino, passando de uma política de governo para uma política de Estado. Dentro do contexto dos marcos normativos e das políticas na Educação do Campo apresentamos no Infográfico a seguir, um breve histórico da Formação Continuada em Educação do Campo desenvolvida pela UFU.

Infográfico 2 – Histórico de formações continuadas e eventos em Educação do Campo – UFU



A síntese dos dados acerca da trajetória da formação continuada em Educação do Campo, ofertada pela UFU, apresenta um histórico de aproximadamente dez anos dedicados a trabalhar e a desenvolver essa temática, enquanto modalidade de ensino, junto aos profissionais da educação, que atuam em escolas situadas na zona rural do município de Uberlândia e região. Mesmo a UFU não ofertando a formação inicial em Educação do Campo, é importante ressaltar que o trabalho realizado, faz parte de uma política nacional de fortalecimento, desenvolvimento e consolidação da Educação do Campo.

Em meio a esse contexto, o percurso deste trabalho de pesquisa converge para o intento de analisar por meio de questionários e entrevistas, como os professores de escolas localizadas no meio rural, egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo-Programa Escola da Terra-UFU, refletem e avaliam a sua prática docente, haja vista que esses docentes passaram por um processo de formação continuada específica para atuarem frente à Educação do Campo.

No entanto, antes de adentrarmos a essa análise, consideramos oportuno fazer uma breve discussão acerca da Formação de Professores, especialmente sobre a Formação Continuada, de modo a subsidiar a análise dos dados coletados. Posteriormente, conforme já explicitado, partiremos para a análise dos dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas, que se pautou na metodologia da história oral, e se organiza com base nas seguintes categorias de análise: avaliação geral do Curso; avaliação das práticas

pedagógicas antes e a partir do Curso, planejamento das aulas e produção de atividades específicas.

Dessa forma, buscamos correlacionar a proposta formativa apresentada e desenvolvida pelo I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU, com a prática educativa apresentada pelos docentes por meio de suas narrativas, buscando analisar as contribuições do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019) para a formação e prática desses docentes.

4.1 Os desafios da formação inicial de professores

Quando pensamos em um projeto educacional que atenda às necessidades e as especificidades educacionais dos estudantes do campo, uma das principais questões a emergir é a formação de professores. Durante todo o percurso histórico da Educação do Campo no Brasil, traçado no decorrer desta pesquisa, ficou evidente que a formação de professores é objeto recorrente de formulação e reformulação de políticas públicas. PROCAMPO, PRONERA, PRONACAMPO e Programa Escola da Terra, são exemplos de políticas públicas educacionais, que foram formuladas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação em escolas situadas no campo, por meio da formação e qualificação de professores.

Sobre os desdobramentos de políticas públicas educacionais, Gatti (2010) aponta dois motivos principais que desafiam os efeitos esperados de programas e políticas de formação de professores. O primeiro motivo é a descontinuidade nas implementações ou reformulações sucessivas, o segundo é a fragmentação de ações entre vários órgãos governamentais. Questões ainda como falta de monitoramento das políticas educacionais, de avaliação dos modelos de gestão e de verificação do papel dos agentes, entre outras questões, também são obstáculos desafiadores apontados pela autora em seu estudo.

Segundo Gatti (2010), a formação de professores, em cursos específicos, para atuarem no ensino das “primeiras letras”, deu-se com a criação das Escolas Normais, no final do século XIX. A preocupação com a formação de professores no Brasil, ganhou novos contornos no início do século XX, a partir do manifesto de preocupação com a formação de professores para o ensino secundário - atuais anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio. Essa preocupação se fez presente, porque até então esse tipo de docência era exercida por profissionais liberais ou autodidatas.

Nóvoa (1999) afirma que o trabalho docente por muito tempo, foi desempenhado de forma não especializada por leigos de diversas origens e religiosos. De acordo com Gatti (2010) somente no final da década de 1930, é que começaram a ser formados os primeiros bacharéis, no Brasil. Desse modo, a partir do título de bacharel, era dada a possibilidade de cursar um ano de disciplinas de didática da área da educação, visando à obtenção da autorização para o exercício da licenciatura.

Não obstante, apesar dos avanços e de políticas voltadas para a formação inicial de professores, e de valorização do pessoal do magistério, conforme prerrogativa dada pela LDB (1996), essa prática ainda é recorrente atualmente, recebendo a denominação de Formação Pedagógica, que é quando graduados não licenciados, ou seja, bacharéis, recebem uma formação específica que os habilitam a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Brasil, 2024).

Aqui, fazemos um parêntese, e ressaltamos que durante o processo de construção desta tese (2021-2024), houve a vigência de duas resoluções distintas, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, a saber: a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019¹², e a Resolução CNE/CP nº 4, de vinte e nove de maio de 2024. Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares publicadas em 2019, na vigência do governo Bolsonaro (2019-2022), imprimiram um caráter instrumental e tecnicista, e abarcaram um conjunto de retrocessos em relação à formação inicial de professores, dentre eles:

(...) a retomada de um projeto de formação voltado às questões de conteúdo e metodologias circunscritas ao espaço da sala de aula, indicando que as competências para a formação inicial devem ter como referência as competências requeridas aos estudantes na BNCC da Educação Básica (Portelinha, 2021, p. 233).

Olhando para a questão da Formação Pedagógica, o documento delimita uma carga horária básica de setecentos e sessenta horas, cerca de menos de um ano, para que um graduado não licenciado seja habilitado para o magistério. Ao passo que na vigência do governo Lula (2023-2026), com a publicação das novas Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CP nº 4, de vinte e nove de maio de 2024), passa a ser exigida uma carga

¹² Alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

horária de mil e seiscentas horas para integralização da Formação Pedagógica, ou seja, mais que o dobro do estabelecido no ano de 2019¹³ pela Resolução CNE/CP nº 2, de vinte de dezembro, evidenciando assim um viés de cunho qualitativo em comparação com a Resolução de 2019, em relação à formação de professores.

De acordo com a Resolução nº 4 de 2024, a carga horária dos cursos de licenciatura vigentes atualmente é distribuída da seguinte forma: oitocentas e oitenta horas para formação geral, que abrange conhecimentos sobre o fenômeno educativo e a educação escolar, comuns a todas as licenciaturas e que podem ser ofertadas de modo presencial ou remoto; mil e seiscentas horas para conhecimentos específicos, que correspondem aos conteúdos das áreas de atuação profissional, dos quais ao menos oitocentas e oitenta horas devem ser realizadas de forma presencial, nos casos de cursos ofertados em modalidade a distância; trezentas e vinte horas de atividades acadêmicas de extensão, que devem ser ofertadas, necessariamente de forma presencial; quatrocentas horas de estágio supervisionado, que também serão, obrigatoriamente, realizadas em modalidade presencial.

Vamos ao que o Art. 62 e 63 da LDB de 1996, asseveram acerca da formação inicial de professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento) I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

É importante destacar que a LDB (1996), em seu Art. 62 traz como condição precípua, para a atuação como docente na Educação Básica, a formação em nível superior, salvaguardada a exigência de formação mínima em nível médio, na modalidade Normal,

¹³ É importante esclarecer que há outras questões a serem analisadas e discutidas de forma crítica, em relação às Diretrizes Curriculares. Todavia tratamos especificamente da Formação Pedagógica, em virtude da relação histórico-textual de modo a exemplificar.

para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro¹⁴ primeiras séries do ensino fundamental.¹⁵ É apropriado observar que a formação inicial de professores ainda enfrenta desafios, apesar de decorrido um século do manifesto de preocupação com a formação de professores, e cerca de trinta anos da publicação da última, LDB, essa preocupação ainda persiste.

Essa preocupação se faz tão mais latente a partir do início dos anos 2020, que levou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, criada em 1980, a publicar uma Nota de Repúdio na qual expressa seu profundo repúdio em relação à Resolução CNE/CP nº 4, publicada em vinte e nove de maio de 2024, bem como, pelo fato do Conselho Nacional de Educação ter desconsiderado o movimento pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020.

Desse modo, a Anfope defende que a Resolução CNE/CP 02/2015 — que na ocasião do ano de 2015, definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores — seja retomada, justamente pelo fato de terem sido resultado de um amplo debate democrático, com a participação de mais quarenta entidades nacionais, e com o apoio de dezenas de outras entidades e fóruns nacionais, regionais, estaduais, cursos, programas e colegiados, associações sindicais e estudantis, entre outros coletivos.

Nessa breve contextualização acerca da formação inicial de professores, foi possível constatar que os debates acerca da definição de Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores, ainda continuam. Posto isso, é possível perceber que há uma tensão provocada pelo embate político em torno de concepções distintas de projetos educacionais, e consequente de projeto de país.

Se por um lado, há um movimento dos educadores, de entidades, de associações, e de movimentos da sociedade civil, em defesa de uma formação inicial de professores de qualidade, construída de forma democrática e voltada para uma educação que seja genuinamente emancipadora, libertadora, transformadora, conforme proposição de Freire (1987), e indissociavelmente atrelada à valorização dos profissionais da educação (Anfope, 2024). Por outro lado, e antagonicamente, há um grupo social e político,

¹⁴ A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Ensino Fundamental deixa de ter duração de oito (8) anos, e passa a durar nove (9) anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade. Assim os anos iniciais do Ensino Fundamental passam a ter duração de cinco (5) anos.

¹⁵ Desde a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, passou a ser exigida a formação mínima em Pedagogia, para atuar como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

conservador, que defende a manutenção de um *modus operandi*, que visa a manutenção do *status quo*. Esse último segmento da sociedade se ancora em uma proposta neoliberal (Saad Filho e Morais, 2018) de desmantelamento da educação pública, pois percebe que a proposta educacional de transformação social defendida pelos educadores não se adequa aos interesses materiais e objetivos da reprodução do capital.

Até aqui abordamos questões históricas e políticas que permeiam a temática da Formação Inicial de Professores, no entanto, e para além disso, faz-se mister indagar quais são os saberes e fazeres que são necessários à *práxis* docente, e que constituem o ‘ser professor’? Assim, no próximo tópico, objetivamos responder a esta e a outras questões, no sentido de delimitarmos esses saberes e práticas docentes, de modo a pavimentar o caminho que possibilitará a análise dos dados e das narrativas dos professores.

4.2 A importância dos saberes docentes na ação formativa e educativa

No tópico anterior foi possível observar que a temática da Formação Inicial de professores é objeto de interesse, de disputa e de embate político. Isso, justamente por se tratar de um tema que reflete diretamente na qualidade da educação que é ofertada nas escolas, e que consequentemente refletirá no projeto de país e de nação que se deseja construir para o futuro. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamentalmente importante, porque é ele que está no “chão” da escola diariamente, atuando diretamente junto aos estudantes, e colocando em prática a proposta pedagógica e curricular planejadas, por meio de seus saberes docentes.

Assim, é necessário trazer à baila que a atividade docente não se trata de uma atividade técnica, restrita à formação inicial, à formação continuada, à transmissão de conteúdos, ou quem sabe uma atividade social, mas sim de uma atividade profissional dinâmica e multifacetada, que demanda desse profissional um conjunto de conhecimentos, vivências, experiências e saberes necessários que vão viabilizar sua prática no contexto da sala de aula. Em face disso, podemos verificar no excerto abaixo que o exercício da docência é compreendido como

ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações (Brasil, 2024, p. 2).

Essa compreensão acerca do exercício da docência, dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, de vinte e nove de maio de 2024, leva-nos a indagar: quais seriam os “conceitos próprios da docência” necessários à condução dos processos pedagógicos?

Para compreender melhor a questão que se apresenta, é importante considerarmos inicialmente as expectativas em relação aos docentes em processo de formação. De acordo com Pimenta (1996):

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1996, p.75).

Assim como Pimenta (1996), entendemos que é fundamental promover nos docentes em formação, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, experiências e valores que os subsidiarão no enfrentamento dos desafios que se apresentarem no contexto da sala de aula. Nesse sentido, espera-se que o docente desenvolva a habilidade de refletir e investigar criticamente sua própria prática docente, para, então, construir, desconstruir, reconstruir seus saberes docentes, enquanto sua identidade profissional é formada.

Nessa mesma perspectiva, para Tardif e Lessard (2014) a docência é compreendida “[...] como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho que é justamente o outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif; Lessard, 2014, p.8). E é também nesse processo, baseado na interação humana, que o professor enquanto sujeito histórico, constitui sua identidade profissional, suas experiências, seu conhecimento e seus saberes, conforme explica Tardif (2002, p. 57):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando — aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros — um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (grifos do autor).

O referido autor pontua que, no processo de constituição dos saberes docentes, estão presentes fatores adquiridos em contextos que antecedem a escolha pela profissionalização. Entre esses fatores, destacam-se a influência da família, as experiências escolares como aluno durante toda a educação básica e o ensino superior, bem como valores e princípios transmitidos os professores durante a formação educacional.

Concordamos com Tardif (2002) ao afirmar que os saberes docentes não se restringem ao domínio especializado dos conteúdos que se deseja ministrar, nem mesmo aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação. Na visão do referido autor

para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Notemos também a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças etc. Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula (Tardif, 2002, p. 61).

Confluímos com Tardif (2002) ao apresentar e valorizar a experiência de trabalho docente como fonte do fazer pedagógico, uma vez que promove a autonomia dos professores em seu fazer docente, contribuindo para a elaboração de métodos e estratégias de ensino, mais coerentes e condizentes com a realidade e as reais necessidades de um dado grupo de estudantes, especialmente quando pensamos nos estudantes do campo.

Endossamos a afirmação de Tardif, ao destacar a preponderância dos fatores cognitivos pessoais — personalidade, talentos diversos, entusiasmo, vivacidade e afetividade — como meio eficaz e capaz de despertar a atenção, o interesse, o engajamento e o entusiasmo dos estudantes, contribuindo assim de forma positiva para o desenvolvimento do processo educativo.

Para além dos fatores cognitivos pessoais e da experiência profissional como fonte do saber-ensinar, Tardif menciona que os saberes docentes são sociais, uma vez que o

professor os constitui a partir do contexto de interação social com alunos e com o próprio meio, incluindo os profissionais que fazem parte de seu convívio no contexto de trabalho. Magalhães e Azevedo corroboram essa ideia afirmando que “para alguns estudiosos da formação docente, o ensino pode ser entendido como um ofício que se apoia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores (Magalhães e Azevedo, 2015, p. 28).

Segundo Grützmann (2019) os saberes docentes são sociais por diferentes razões. Primeiro, por serem adquiridos de forma progressiva no contexto de socialização profissional. Além disso, são partilhados por um grupo de profissionais, que pertencem a um mesmo núcleo no ambiente escolar, determinado pela formação inicial comum em áreas afins. A legitimação dos saberes docentes por sistemas, também lhe conferem caráter social.

E, por fim, são sociais, pois os ‘objetos’ de trabalho são objetos sociais, que interagem por meio de relações complexas. Desse modo, os estudantes fazem parte do processo de construção dos saberes docentes dos professores, pois é também na relação com eles que o professor aprende sua profissão e constrói a própria identidade profissional.

Aprofundando essa compreensão, recorremos a Grützmann (2019), acrescentando que os saberes docentes são intrinsecamente sociais:

A evolução dos conteúdos e conceitos assim como do saber ensinar também fazem os saberes docentes serem sociais, pois esta evolução advém de características sociais, sendo que algo pode ser bom hoje e já não ser tão bom amanhã. Isso é fácil de ser percebido quando nos referimos à alimentação: hoje determinado alimento é ótimo para a saúde e, em seguida, transforma-se num vilão, após a descoberta de alguma característica que até então havia passado despercebida. Desta forma, considerando os saberes docentes como sociais, procura-se evitar o mentalismo, que tende a reduzir os saberes a processos mentais do próprio indivíduo, sua atividade cognitiva, como representações, crenças e esquemas, por exemplo (Grützmann, 2019, p.11).

Reconhecer a natureza social dos saberes docentes, evita a restrição e engessamento dos conteúdos, dos conceitos e do saber docente, ao passo que inviabiliza uma visão que se atem aos processos mentais individuais de cada professor, e promove o desenvolvimento de abordagens de ensino mais dinâmicas, flexíveis e comprometidas com a transformação social.

Mediante o exposto, foi possível observar que a construção do saber, do fazer e do ser docente não se limita à formação inicial. Pelo contrário, fatores adquiridos em contextos que antecedem a opção pela profissionalização, assim como a própria experiência do fazer docente, fatores cognitivos, pessoais e sociais fazem parte do processo formativo desse profissional. Desse modo, é importante enaltecer a complexidade trabalho docente, uma vez que esse trabalho requer o domínio e a articulação de saberes conceituais, intelectuais, pessoais, sociais e experienciais.

No próximo tópico ressaltamos a importância da formação continuada de professores, para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos saberes e das práticas educativas.

4.3 A formação continuada de professores

A formação de professores é um processo formal, dinâmico e contínuo, perpassado por dimensões de ordem teórica, prática, científica, intelectual, política, humana, tecnológica, pedagógica, social, ética, cultural, pessoal, interpessoal etc. No tópico anterior, foi possível perceber que o processo formativo de um professor é complexo, tem início antes mesmo do ingresso na academia e se mantém ao longo da carreira docente, mesmo após a formação inicial, inclusive durante o fazer docente na qual “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.12).

A manutenção do processo formativo de um professor faz-se necessário em virtude da produção de novos conhecimentos, das mudanças, dos avanços, das descobertas e das transformações que ocorrem constantemente na sociedade, nas relações humanas, na ciência, na tecnologia etc. Considerando que o trabalho de um professor se desenvolve a partir do próprio ser humano em um dado contexto social, é essencial que o docente estude, se planeje e se atualize, de modo a estar preparado para lidar e enfrentar os desafios da educação de seu tempo.

Desse modo, para que o processo de formação docente tenha continuidade após a formação inicial, é imprescindível que o professor seja detentor de autonomia. Magalhães e Azevedo fazem questão de pontuar que “[...] a demanda pela continuidade de formação ao longo do exercício profissional só encontra sentido uma vez alcançada a autonomia

conforme nos lega Freire [...] (Magalhães e Azevedo, p. 21-22, 2015). Os postulados de Freire (1996, p.37) corroboram essa afirmação:

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

A autonomia para Freire é ponto central e largamente discutida na obra *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa, principalmente na perspectiva do educando. Desse modo, no excerto extraído dessa obra, evidencia-se que o “ser” e o “vir a ser” de um professor tem relação com a construção de sua própria autonomia.

Avançando um pouco mais é preciso pontuar que a continuidade do processo formativo docente não se atém somente ao professor. Magalhães e Azevedo (2015) defendem que a formação continuada

seja oferecida aos professores como atualização/complementação ao longo de sua carreira, **constituindo-se em parte da organização dos sistemas de educação nacional** sem, contudo, prescindir de que a formação inicial confira aos futuros professores “[...] a universalização de conhecimentos científicos explicativos dos processos naturais e da sociedade [...] (Grifo nosso) (Leher, 2014 *apud* Magalhães e Azevedo, 2015, p. 17).

Desse modo, os grifos sinalizam que os sistemas que organizam o ensino, seja em nível municipal, estadual ou nacional, tem a incumbência de oportunizar formações continuadas aos docentes em exercício, ao longo de sua carreira, não só em atendimento às demandas legais, mas também objetivando o aperfeiçoamento e o aprofundamento dos conhecimentos constituídos na formação inicial. Sendo assim, as políticas públicas educacionais de formação de professores, dos sistemas de ensino, têm um papel fundamental na atualização/complementação da formação ao longo da carreira docente.

A criação de políticas públicas visando atender aos princípios legais constitucionais, como por exemplo a publicação das leis 10.436/02; 10.639/03; 11.645/08, que tratam da necessidade de incluir na formação de professores temáticas que historicamente foram ignoradas pelas políticas educacionais e de formação de professores: Linguagem de sinais; História e Cultura Afro-Brasileira; História e Cultura Indígena; respectivamente, são exemplos de mudanças/avanços ocorridos na sociedade brasileira contemporânea, que exigem do docente em exercício uma

atualização/complementação de sua formação, para que os preceitos legais e as necessidades educacionais dos estudantes sejam atendidos.

Outra mudança ocorrida recentemente que demandou uma revisão da formação inicial e continuada de professores foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2017, que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (Brasil, 2024).

No caso da Educação do Campo, a criação e a implementação de políticas públicas educacionais como o PROCAMPO e o Programa Escola da Terra, apresentados na seção dois, que tratam de ações voltadas respectivamente para a formação inicial e continuada de professores, foram imprescindíveis para o estabelecimento e o fortalecimento da Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino na Educação Básica, bem como uma perspectiva de formação mais humana para as populações do campo.

Cumprе destacar que como parte das ações voltadas para a formação continuada de professores, o Ministério da Educação (MEC) dispõe da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), que foi criada em 2004 e tem como objetivo melhorar a formação de professores e estudantes, e, conseqüentemente, a qualidade da Educação Básica no Brasil. Para isso, as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Renafor, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas (Brasil, 2024).

A Secadi é outra estrutura importante do MEC, que também desenvolve ações voltadas para a formação continuada de professores, respondendo especificamente pelo desenvolvimento de programas e políticas relacionados à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais, Educação em Direitos Humanos e Educação do Campo.

Concluindo, podemos afirmar que a formação continuada de professores é um mecanismo essencial para manutenção da qualificação docente e discente, podendo, conseqüentemente, contribuir para elevação da qualidade da educação. No entanto, para que a formação continuada de professores se concretize, é fundamental que tenham autonomia e que os sistemas de ensino ofereçam oportunidades de formação continuada ao longo de suas carreiras, por meio de políticas públicas educacionais que emergem do próprio contexto social e educativo na qual a sociedade está inserida.

No próximo tópico apresentamos as narrativas dos docentes detendo nas seguintes categorias: formação, saberes e contribuições do Curso na formação.

4.4 O que dizem as narrativas dos participantes

Acessar as vozes dos docentes egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, atuantes em escolas situadas na zona rural da região do Triângulo Mineiro, foi imperativo para compreendermos como esses profissionais avaliam as contribuições da formação para sua prática docente, a partir dos estudos, conhecimentos e experiências desenvolvidos ao longo do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU (2018 – 2019).

Nesse sentido, adotamos a História Oral como metodologia de pesquisa mais apropriada, por concordarmos com Portelli (1997, p. 27) ao afirmar que:

Muito mais que documentos escritos, que frequentemente carregam a aura impessoal das instituições que o editaram – mesmo se, naturalmente, compostos por indivíduos, de quem sabemos pouco ou nada – as fontes orais envolvem o relato inteiro em sua própria subjetividade.

Esse enfoque é especialmente relevante ao considerarmos o processo histórico de constituição da Educação Campo, conforme discutido nas seções anteriores, permeado pela negação de direitos e pela sobreposição dos interesses da classe dominante em detrimento aos interesses da classe trabalhadora.

Posto isso, focamos nossas reflexões buscando identificar padrões, diferenças e mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, com foco na influência do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, doravante Curso.

As narrativas revelaram que a formação inicial dos professores é bem variada. São docentes formados em Pedagogia, Biologia, História, Educação Artística e apenas uma como formação específica em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanidades. Todos os participantes destacaram a importância do Curso de aperfeiçoamento, que proporcionou uma nova perspectiva sobre a educação a ser efetivada no meio rural. Reforçaram o interesse em se manterem atualizados e buscar novas oportunidades de formação. Desse modo, ressaltamos as seguintes narrativas:

O meu interesse no Curso foi porque ele abordava a Educação do Campo, e eu vi uma ligação da Educação do Campo com a zona rural. Sou docente em uma escola rural (professora Maria Laura).

O Curso contribuiu para que eu pudesse refletir sobre toda a minha história de estudo e formação, e em cada prática que eu tenho oportunidade na escola, eu reflito sobre o todo (professora Mariza).

O que me levou a fazer o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo foi a minha vivência e experiência em escola rural. Por estar trabalhando lá na escola do assentamento na época, e por trabalhar também em outra escola, que não é uma escola do campo, mas é uma escola de área rural. Então eu queria buscar subsídios que auxiliassem na minha prática docente (professor Tadeu).

As narrativas corroboram a prerrogativa dada por Costa e Silva (2019) sobre um contingente de docentes atuando em escolas situadas na zona rural, do município de Uberlândia e municípios circunvizinhos, sem a formação apropriada para atuar nessas escolas.

Importante observar que, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo já tratavam da formação continuada de professores, conforme o parágrafo único do Art. 12: “Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.” (Brasil, 2002, p.2). Ainda assim, convém destacar que, mesmo após mais de 20 anos, essa política de formação continuada se faz necessária.

Cumprir observar que o motivo que levou esses docentes, especialmente o professor Tadeu, a fazerem o Curso emerge da própria vivência, experiência profissional e social em unidades de ensino situadas em áreas rurais, nas quais professores percebem, em sua prática, a necessidade de uma formação complementar que contemple a realidade educativa em que atuam. A iniciativa do professor Tadeu, assim como dos demais docentes entrevistados, remonta aos postulados em que Freire (1996) aborda a importância da autonomia no processo de construção na qual “o ser” e o “vir a ser” de um professor têm relação com a construção de sua própria autonomia.

Nesse sentido, essas narrativas encontram amparo nos estudos de Tardif (2002), que apontam e valorizam a experiência do trabalho docente como mote do fazer pedagógico, promovendo a autonomia de docentes em relação ao seu fazer.

Ao concluírem as atividades propostas ao longo do Curso constatamos que as

experiências acadêmicas possibilitaram uma mudança no olhar, na postura e na autonomia, sensibilizando os professores em relação às especificidades demandadas pelos estudantes da zona rural, conforme podemos averiguar nas narrativas a seguir:

E logo após o Curso, eu tive um olhar diferente, renovador dentro de sala de aula. Um olhar diferente com esses alunos. Também levo muito em consideração as vivências que tivemos nesse Curso, levei isso para dentro de sala de aula, levei autoconfiança. Eu sabia o que estava fazendo. Falando com mais confiança (Maria Laura).

O Curso contribuiu para que eu pudesse refletir sobre toda a minha história de estudo e formação, e em cada prática que eu tenho oportunidade na escola, eu reflito sobre o todo. Portanto, o Curso contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento, como mencionei anteriormente, foi um passo a mais nessa jornada (Mariza).

Ressaltamos que a apropriação do conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, possibilitados pela proposta curricular do Curso, proporcionou a construção de novos conhecimentos, autonomia, domínio e segurança aos professores em sua prática pedagógica, como quando a professora Maria Laura afirma que passou a ter “um olhar diferente com esses alunos”.

Essa narrativa sugere que a professora Maria Laura possuía um conjunto de ideias pré-estabelecidas em relação aos estudantes da zona rural, possivelmente constituídas historicamente e ligadas a concepções de atraso educacional, desinteresse, falta de motivação, entre outros motivos atribuídos culturalmente aos estudantes do campo. Essas ideias não consideram, por exemplo, as especificidades e a complexidade próprias do contexto cultural, social, escolar etc. dos estudantes da zona rural.

Retomando Sacristán (2013) que defende que os conteúdos não são neutros, ressaltamos que a concepção curricular do Curso se contrapõe aos saberes hegemônicos que estigmatizaram os sujeitos do campo como atrasados, subalternos, submissos e incapazes de construir a própria história. Nessa mesma perspectiva, Silva Júnior (2022) corrobora que é necessário superar essa visão preconceituosa em relação ao campo. Assim, observamos por meio da narrativa da professora Maria Laura que as atividades do Curso contribuíram para a promoção da ruptura desses estigmas e para o enaltecimento de uma identidade mais positiva em relação ao campo e aos sujeitos que nele vivem (Fernandes, 2011).

Observamos também que a formação significou uma mudança de paradigma para uma professora que não percebia a distinção entre uma escola situada na zona urbana e

uma escola situada na zona rural:

(...) mesmo tendo consciência da realidade do campo e dos moradores rurais, não conseguia separar a escola do campo da escola urbana, acreditando que o funcionamento se limitava às paredes da sala de aula. Mas agora, depois do Curso, o meu entendimento sobre o assunto melhorou bastante (professora Luana).

Notemos que essa percepção da escola rural como uma extensão ou transposição da escola urbana está relacionada à ideia de que o campo não tem identidade própria, relacionando-se ao atraso, à ignorância, e à ausência de cultura (Silva Júnior, 2022), haja vista a existência de um modelo urbanocêntrico que tenta desconsiderar as especificidades do campo e de seus sujeitos.

As narrativas evidenciam que não estava elucidado para essas docentes, com exceção da professora Mariza, que a atuação em escolas situadas na zona rural demandava metodologias, conhecimentos e estratégias didático-pedagógicas apropriadas à realidade desses estudantes. É importante frisar que a demanda por adaptações na educação básica, ofertada às populações da zona rural, foi legalmente estabelecida pelo artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), promulgada em dezembro de 1996, e que ainda assim muitos docentes desconhecem essa peculiaridade.

Por meio das narrativas, podemos perceber que houve uma sensibilização na percepção desses docentes em relação aos estudantes da zona rural, bem como a apropriação de conhecimentos e características próprias da educação campo, que antes não faziam parte do campo de conhecimento desses professores.

Pimenta e Bicalho (2023) assinalam que o êxito na formação docente, propiciada pelo Programa Escola da Terra, deve-se à “diversidade e em sua liberdade no âmbito das formulações de propostas pedagógicas que partem das realidades locais e a elas voltam ressignificadas, considerando a formação recebida pelos cursistas”. Os autores ressaltam, ainda, que essa formação se difere de outras propostas de formativas justamente por não ser previamente elaborada em uma perspectiva de homogeneidade.

Os participantes enfatizaram a importância de conectar os conteúdos escolares à realidade dos estudantes, utilizando exemplos do cotidiano e do contexto rural. Todos os professores relataram dificuldades em adaptar o currículo e o PPP à realidade da zona rural, devido à rigidez dos conteúdos e à falta de materiais didáticos específicos. O Curso

influenciou na elaboração de um PPP mais adequado à realidade da escola rural, com foco na cultura local e nas necessidades dos estudantes. Ressaltamos algumas narrativas:

O calendário escolar por exemplo, adaptamos dentro do mesmo calendário escolar de todo o município. Às vezes, conseguimos adaptar algumas atividades e coisas para a nossa realidade, mas nem tudo pode ser ajustado. O currículo não é adaptado, trata-se de um currículo semelhante ao de uma escola urbana mesmo (professor Tadeu).

A proposta pedagógica da escola não tem aspectos de adaptação para a zona rural, o conteúdo também não. Mas nós inserimos isso... (professor Sávio)

Observamos que a adequação dos conteúdos e metodologias no planejamento pedagógico das aulas, é uma atividade desenvolvida autonomamente de forma pontual por esses docentes. Não foi possível identificar, por exemplo, a coordenação de um trabalho pedagógico mais amplo e abrangente voltado para às especificidades relacionadas à Educação do Campo, partindo da gestão pedagógica escolar, ou até mesmo do próprio sistema de ensino.

As narrativas não sinalizaram qualquer tipo de acesso a recursos didáticos, pedagógicos, culturais e literários com conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, oferecidos pelas escolas/sistemas de ensino, conforme prevê o Decreto nº 7.352/2010. Contudo, os docentes relataram vivências realizadas durante o Curso, acesso à internet e a livros didáticos como fonte de pesquisa:

Para a preparação de minhas aulas, eu sempre considerei diversas fontes de pesquisa, e não uma única apenas. Depois que passamos a ter acesso à internet e à tecnologia, melhorou bastante a realização de pesquisa. Então, eu utilizo muito do acesso à internet... (professora Mariza).

Para preparar minhas aulas, tenho pesquisado muito e buscado informações na internet, buscando agregar conhecimento. Além disso, tenho utilizado alguns livros disponíveis na escola. Tenho tentado incorporar muitos conteúdos que a internet oferece em minhas aulas (professora Laura).

É importante lembrar que em 2011 houve a expansão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação do Campo, o PNLD Campo, no entanto em 2018 houve o encerramento dessa política (Brasil, 2018), o que significou um retrocesso em termos qualitativos e no campo político.

Os docentes relataram a implementação de projetos práticos, como hortas escolares e atividades de coleta seletiva, que contribuem para a aprendizagem e para a melhoria do ambiente escolar. Afirmaram recorrer a metodologias mais ativas, como aulas práticas, projetos e trabalhos em grupo, que favorecem a participação e a construção do conhecimento. Práticas como essas encontram amparo nas Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Brasil, 2002).

Demonstraram interesse em valorizar a cultura local e os saberes tradicionais, integrando-os ao currículo escolar. Os participantes utilizam diversos recursos didáticos, como livros didáticos, internet, materiais concretos e o próprio ambiente escolar. Destacamos trechos das narrativas:

Eu busco estabelecer essa conexão, inclusive quando ensino matemática, utilizando exemplos concretos que se relacionem com a realidade dos alunos. Para preparar minhas aulas, tenho pesquisado muito e buscado informações na internet, buscando agregar conhecimento (professora Laura).

Eu penso que considerar a vivência de cada um dos alunos é um aspecto muito importante a ser considerado no planejamento de minhas aulas. Eu utilizo muito o desenho com eles. Por exemplo, no 6º ano vamos trabalhar paisagem, e utilizo o desenho. Eu acho importante desenvolver isso durante as aulas de geografia (professor Sávio).

Trabalho também com sites de pesquisa e às vezes alguns vídeos. E conforme também o conteúdo trabalho com algum filme (professor Ta-deu).

Podemos afirmar que a Pedagogia da Terra, a Educação Popular e a Interculturalidade são importantes perspectivas para consolidar uma Educação do Campo e no Campo e não para o Campo.

A Pedagogia da Terra parte do princípio de que é importante que o diálogo se estabeleça entre os seres humanos e a natureza. É preciso aprender a "ouvir" a Terra, a perceber suas necessidades e a responder a elas de forma respeitosa e sustentável. A pedagogia da terra, proposta por Paulo Freire, enfatiza a importância de conectar a educação à realidade dos alunos, valorizando os saberes locais e promovendo a conscientização crítica.

A Educação Popular desafia as epistemologias tradicionais, valorizando os saberes populares e a construção coletiva do conhecimento. Ela questiona a hierarquia entre o conhecimento acadêmico e o saber popular, buscando a horizontalidade na produção e validação do conhecimento. Destaca a importância da participação e da autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento. As narrativas evidenciam como o Curso

contribuiu para que os docentes adotassem práticas mais participativas e democráticas em suas aulas.

Em relação à Interculturalidade, retomamos Walsh (2013) que defende que a interculturalidade crítica é um projeto que aponta a reexistência e a vida mesma no imaginário do outro e uma agência outra de convivência de viver com e de sociedade. A autora propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona de maneira contínua a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e a criação de compreensão e condições que não somente articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade e respeito, mas também atenta-se a outros modos de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

A interculturalidade na educação do campo valoriza a diversidade cultural e os saberes tradicionais. As narrativas demonstram como os professores passaram a valorizar a cultura local e a integrá-la ao currículo escolar.

Em relação à avaliação revelaram uma preferência pela avaliação formativa, que permite acompanhar o progresso dos estudantes e ajustar as práticas pedagógicas. Depois do Curso, a avaliação passou a ser mais focada no processo de aprendizagem do que nos resultados. Os professores passaram a utilizar uma variedade maior de instrumentos de avaliação, como portfólios, apresentações e autoavaliação e oferecer um *feedback* mais constante e personalizado aos alunos, auxiliando-os no processo de aprendizagem.

Nem todos os professores conseguiram incorporar diferentes ideias e práticas aprendidas no Curso, devido à resistência de alguns colegas ou da gestão escolar. A falta de apoio institucional, como a oferta de recursos materiais e formação continuada, limitou a implementação de algumas das propostas apresentadas no Curso. Os professores enfrentaram dificuldades em conciliar as demandas do currículo oficial com as necessidades e interesses dos alunos da zona rural. Os cursistas que participaram da pesquisa revelaram avanços e desafios em relação ao processo escolar efetivado nas escolas localizadas no meio rural, na perspectiva da Educação do Campo. Ressaltamos a narrativa do professor Tadeu:

Eu penso que ainda há muito espaço para avançarmos, especialmente no que se refere à Educação do Campo. No entanto, é importante reconhecer que já progredimos bastante e conseguimos inserir algumas melhorias, por menores que sejam. Mas ainda se constitui um desafio, porque a nossa escola segue um currículo semelhante ao das escolas urbanas. Eu gostaria de ver esse trabalho ser realizado com atenção a todas

as perspectivas, como calendário, currículo e adaptações, de forma a atender de fato às necessidades do campo (professor Tadeu).

A narrativa do professor vai ao encontro com a literatura sobre Educação do Campo que destaca a resistência de algumas instituições escolares em implementar mudanças pedagógicas que valorizem a cultura local e a experiência dos estudantes. A literatura sobre Educação do Campo aponta para a necessidade de flexibilizar o currículo de modo que atenda às necessidades dos estudantes do meio rural.

Narrativas como a do professor Tadeu nos revelam como ainda precisamos caminhar e que, embora esta discussão esteja acontecendo desde a década de 1980, o que se entende por Educação do Campo ainda é muito frágil. Isso evidencia flagrantemente que muitos professores só têm acesso a esta discussão por ocasião do interesse em realizar o processo de formação continuada, em especial o Programa Escola da Terra. A partir desses relatos podemos afirmar que existe especificidade e saberes no campo.

Para além dos desafios, podemos evidenciar que o Curso proporcionou aos professores uma nova lente para observar a cultura local, valorizando os saberes e as vivências dos estudantes da zona rural. Isso se refletiu em práticas como a utilização de materiais locais, a valorização de festas e tradições e a criação de projetos que envolvem a comunidade. Os cursistas passaram a questionar a educação tradicional e a buscar alternativas mais significativas para os alunos do campo.

O Curso os incentivou a refletir sobre o papel da escola na vida dos estudantes e na comunidade. Contribuiu para o desenvolvimento da empatia e do respeito pela diversidade cultural dos estudantes, levando os professores a valorizarem as diferentes experiências e conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula. O processo formativo proporcionou aos professores um conhecimento mais aprofundado sobre a educação do campo, suas especificidades e desafios. Aprenderam a planejar aulas mais significativas e contextualizadas, considerando a realidade dos estudantes, que estudam em escolas localizadas no meio rural.

Podemos ressaltar que o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Programa Escola da Terra UFU (2018-2019) teve um impacto significativo nas práticas pedagógicas dos professores. Os participantes demonstram um maior conhecimento sobre a realidade rural e utilizam essa compreensão para desenvolver atividades mais significativas e relevantes para os alunos. Além disso, contribuiu para a construção de um PPP mais adequado à realidade da escola rural e para a implementação de projetos que valorizam a cultura local e a participação dos estudantes. Podemos ressaltar os seguintes

pontos: conexão com a realidade local; utilização de diversas metodologias; valorização da cultura local; desenvolvimento de projetos práticos.

As transformações nas práticas pedagógicas dos docentes, são legitimadas pela ideologia de Paulo Freire, ao defender a necessidade de conectar a educação à realidade dos estudantes. Ao valorizarem os saberes locais e a experiência dos estudantes, dos professores demonstram um movimento em direção à pedagogia da terra, buscando construir conhecimentos a partir da realidade concreta dos sujeitos. Como afirma Freire (1996), a educação deve ser um ato político de libertação, e os professores entrevistados demonstraram um compromisso com essa perspectiva, buscando transformar a realidade social por meio da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu do interesse em investigar como os docentes egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019), refletem e avaliam a própria prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências desenvolvidos durante o Curso, à luz de um conjunto de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores que atuam em escolas localizadas no meio rural. Ancorada na pesquisa qualitativa e utilizando a História Oral como metodologia, a investigação buscou compreender as contribuições do Curso na formação e saberes pedagógicos de professores que atuam em escolas do meio rural na região do Triângulo Mineiro.

A análise histórica da educação rural no Brasil, com foco na pedagogia da alternância e nas experiências das Escolas Família Agrícola (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR), evidenciou os desafios e as conquistas na busca por uma educação que atenda às especificidades do campo. A trajetória da Educação do Campo no Brasil, marcada pelas lutas dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), revela a importância da construção de um projeto educativo que valorize a diversidade e promova a transformação social.

Ao longo do processo investigativo, foi necessário ampliar o escopo e aprofundar a compreensão sobre a constituição da educação rural e da própria trajetória da Educação do Campo no Brasil, bem como apresentar e contextualizar o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, desenvolvido na UFU, pois as experiências dos professores egressos do Curso fazem parte de um contexto mais amplo, complexo, multifacetado e interconectado, marcado por avanços e retrocessos.

Assim, ao nos debruçarmos sobre o histórico de constituição da educação rural e a trajetória da Educação do Campo no Brasil, compreendemos que a demanda por uma modalidade educacional específica para os sujeitos do campo se justifica pelas especificidades que o próprio contexto de vida e existência desses sujeitos requer. Essa justificativa torna-se mais contundente ao considerarmos a negligência histórica do Estado brasileiro, que negou a esses sujeitos o direito à educação, invisibilizando-os e subalternizando-os ao longo de grande parte da história deste país.

Nesse sentido, o percurso investigativo evidenciou avanços do ponto de vista normativo, legal, prático e político. Esses avanços influenciaram o estágio do conhecimento,

na qual foi possível constatar que a década de 2010 foi um período profícuo na produção de conhecimento relacionado às questões de formação docente e às políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo. Em relação ao Programa Escola da Terra, verificou-se que são poucos os trabalhos acadêmicos que tratam dessa temática.

No campo político-normativo, destacou-se que o Programa Escola da Terra se configura como uma política de formação continuada de professores essencial para a manutenção, o desenvolvimento e a consolidação da Educação do Campo como modalidade de ensino. Por essa razão, tem se afirmado de forma exitosa como mecanismo concreto de enfrentamento de uma realidade marcada pelo analfabetismo, por escolas em condições precárias de infraestrutura física e pedagógica, e por baixos índices de desenvolvimento humano. Dada essa importância, o Programa Escola da Terra consolida-se como política de Estado, tendo em vista que a formação está em vigência desde 2013, independente do governo em exercício.

Além disso, no âmbito da formação inicial, o estudo mostrou uma expansão da oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo pelas IES brasileiras, especialmente em 2009, quando foram criados dezesseis cursos, e em 2014, com a criação de vinte novos cursos.

Por outro lado, durante a vigência do mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), foram observados retrocessos nas políticas públicas educacionais voltadas para a Educação do Campo, os quais comprometeram qualitativamente a educação oferecida aos sujeitos do campo.

Os estudos empreendidos acerca do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU (2018-2019), fundamentados na pesquisa documental, evidenciaram que a proposta formativa do Curso foi construída de forma coletiva, em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2001, e com os princípios da Educação do Campo, indicando uma ruptura em relação às marcas da educação rural, que tradicionalmente entende o campo como atraso.

O I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo da UFU buscou dialogar com essa realidade, proporcionando aos docentes uma formação que articula conhecimentos teóricos e práticos, com foco na realidade das escolas do campo. A pesquisa demonstrou que o Curso contribuiu para a formação continuada dos egressos, promovendo o desenvolvimento da autonomia docente e de práticas pedagógicas mais conectadas com a realidade dos estudantes.

A análise da estrutura curricular do Curso revelou a preocupação em conectar o currículo com a realidade dos povos do campo e dos movimentos sociais. A abordagem de temáticas como a questão agrária, a agroecologia e o trabalho como princípio educativo demonstra o compromisso com a construção de uma educação que valorize os saberes e as experiências dos sujeitos do campo.

Evidenciamos que a proposta curricular do Curso privilegiou temáticas como a Questão Agrária Brasileira, a Educação do Campo e Movimentos Sociais, a Agroecologia e o Trabalho como Princípio Educativo. Esses temas dialogam com a realidade dos povos do campo e dos movimentos sociais de luta pela terra, assim como a adoção da pedagogia da alternância, como proposta metodológica, conectada à realidade desses sujeitos. Isso evidencia, no processo de formação continuada dos docentes, a construção de práticas educativas comprometidas com as demandas dessas comunidades.

O processo avaliativo do Curso, baseado na avaliação processual e no uso de instrumentos como o Diário de Campo Interdisciplinar, permitiu acompanhar a aprendizagem dos cursistas e promover a articulação entre a teoria e a prática. A reformulação do Projeto Político Pedagógico das escolas como proposta avaliativa final estimulou a aplicação dos conhecimentos adquiridos no Curso na realidade concreta das escolas do campo.

Mediante os pressupostos teóricos, pedagógicos e metodológicos propiciados pelo Curso, e a análise das narrativas dos docentes entrevistados, verificamos que a formação proporcionada foi fundamental no processo de desenvolvimento contínuo desses professores, conferindo-lhes maior autonomia e segurança para enfrentar os desafios da educação.

A pesquisa também destacou a importância da formação continuada como um processo permanente e articulado com a realidade das escolas do campo. Essa formação se mostrou essencial para a atualização dos saberes docentes, em um contexto de constantes transformações sociais, científicas e tecnológicas.

As narrativas dos participantes revelaram o impacto positivo da formação em sua prática. Os professores mencionaram uma mudança de perspectiva em relação aos alunos e à realidade do campo, maior segurança e autonomia na prática pedagógica, e a adoção de novas metodologias e estratégias de ensino mais adequadas à realidade dos estudantes da zona rural.

Inspirada nas ideias de Paulo Freire sobre a educação libertadora, a pesquisa evidenciou que o Curso, ao romper com o modelo da educação bancária, estimulou a

reflexão crítica e a construção de conhecimentos relevantes para a transformação da prática docente e da realidade social.

O estudo também identificou desafios na implementação da Educação do Campo, como a resistência à mudança em algumas escolas, a falta de apoio institucional para a adaptação do currículo e do PPP à realidade rural, e a descontinuidade de políticas públicas importantes, como o PNLD Campo.

A partir das narrativas, evidenciamos que o Curso foi capaz de promover mudanças pontuais nas práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula, como a conexão dos conteúdos abordados em sala com a realidade dos estudantes. As narrativas demonstraram como os professores passaram a valorizar a cultura local e a integrá-la ao currículo escolar. No entanto, percebe-se que essas transformações ainda são bastante incipientes em relação ao arcabouço legal da Educação do Campo, e que há desafios a serem superados.

Entre esses desafios, o estudo permitiu identificar que a participação de alguns professores no Curso foi inviabilizada devido à falta planejamento e apoio institucional. Outro obstáculo identificado foi a ausência da oferta de materiais didáticos específicos para a Educação do Campo, em decorrência da descontinuidade do PNLD Campo em 2018, além da dificuldade em conciliar as demandas do currículo oficial com as necessidades e os interesses dos estudantes da zona rural.

Cabe ressaltar que esses profissionais precisam responder a avaliações em larga escala, adequar-se aos materiais didáticos disponíveis, adequar-se à BNCC e ainda precisam continuar a lecionar e ensinar. Dessa forma, os estudos empreendidos nesse trabalho de pesquisa corroboram que os docentes e toda a equipe pedagógica escolar precisam de formação e de diálogo com o contexto complexo no qual os estudantes e a escola estão inseridos.

Desse modo, podemos concluir que o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Programa Escola da Terra – UFU contribuiu para a formação continuada de seus egressos e, conseqüente, para a elevação da qualidade da educação ofertada às comunidades rurais, chamando a atenção e ampliando a percepção sobre as questões que permeiam a Educação do Campo.

Os estudos realizados levam a defender que o Programa Escola da Terra seja fortalecido e ampliado, garantindo a oferta de formação continuada para os professores que atuam em escolas do campo em todo o país. Além disso, investir na formação inicial de professores para a Educação do Campo, por meio da criação de cursos de licenciatura

específicos e da inclusão de conteúdos sobre a realidade do campo nos cursos de formação geral.

As escolas do campo e no campo precisam produzir um currículo que considere a realidade local, valorizando a cultura e os saberes tradicionais, e promovendo a participação da comunidade na construção do projeto educativo. A educação do campo deve valorizar a cultura e a identidade do campo, combatendo o preconceito e a discriminação, e problematizar a construção social da diferença.

É importante que as pesquisas sobre a Educação do Campo tenham continuidade, visando à produção de conhecimentos que possa subsidiar a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais adequadas à realidade do campo e de seus sujeitos.

Por fim, consideramos que a pesquisa contribua para o debate sobre a formação de professores e para a consolidação da Educação do Campo como uma política pública que assegure o direito à educação transformadora, independentemente do local de vivência. É importante que a Educação do Campo seja entendida como um direito de todos e um instrumento para a transformação da realidade social.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. O. de. **Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/81969447/Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo_narrativas_de_professoras_alfabetizadoras_de_classes_multisseriadas. Acesso em: 16 maio 2024.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota de repúdio contra a homologação pelo MEC do Parecer 04/2024**. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 24 jan. 2025.

APPLE, M. W. *Education and power*. New York: Routledge, 1982.

ARAÚJO, T. M. F. **Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021)**. 2022. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48246>. Acesso em: 20 mai. 2024.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias**. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. 318f.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 116 p., il (Primeiros Passos, 20).

BRASIL. **Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm Acesso em 18 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, dezembro, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em 22 ago. 2024.

BRASIL. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. **Cadastro e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em 25 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 06 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto Pedagógico de Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo oferta 2017**. Uberlândia – MG, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 06 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013**. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em 23 de ago.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012. 96p.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior**. Disponível em <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em jun. 2023/mar. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo**. Brasília, janeiro, 2013. Disponível em Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO (mec.gov.br). Acesso em 19 jul. 2023.

BRASIL. Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação-SIMEC. **Relatório Final de Curso**. Ministério da Educação, Brasília, ago. 2019. Consulta em nov. 2022.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão popular, 2012, 4. ed. 448 p.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>

CASALDÁLIGA, D. P. **Por onde passei, plantei o nada**. In: Versos Adversos – Antologia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. p. 35.

CHAUÍ, M. S. **Democracia e a educação como direito**: introdução do livro recém-lançado “A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio”. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CHAVES, K. M. S.; FOSCHIERA, A. A. práticas de educação do campo no brasil: escola família agrícola, casa familiar rural e escola itinerante. **Revista Pegada**, 2014, v. 15, n. 2, p. 76-94. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/3192/2810>. Acesso em 22 jan. 2025.

COLLARES, D.; ALBUQUERQUE, P. P.; XAVIER, N. R. V. Escola da terra: a formação docente como espaço reflexivo na interdependência entre extensão, ensino e pesquisa. In: RODRIGUES, J. F. (org.). **Gestão, avaliação e inovação no ensino superior**. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 139-150. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/201358>. Acesso em: 17 mar. 2024. <https://doi.org/10.22533/at.ed.87419081013>

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Disponível em: https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/colecao_os_pensadores_auguste_comte_-_obra_e_vida.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

COSTA, A. C. M.; SILVA, M. M. **A formação de educadores do campo**: a experiência do programa Escola da terra desenvolvida pela FAGED/UFU. In: 9º

Simpósio Internacional O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 2019, Uberlândia/MG. 9º O Estado e as Políticas. Uberlândia/MG, 2019. p. 563-572.

CRESWELL, J. W. (2007). **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DERRIDA, J. **A Universidade sem condição**. Tradução: Evando Nascimento. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2003.

DIAS, C. D. **Representações Sociais da Educação do Campo: formação e identidade docente**. 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/#>. Acesso em: 24 maio 2024.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. Ed. Melhoramentos, São Paulo, 4ª ed., 1955.

ELIAS, A. S. C. **Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29927>. Acesso em: 20 maio 2024.

FEIJÓ, J. **Profissões com ensino superior mais bem pagas no Brasil em 2023**. Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV IBRE). Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/10/16/veja-as-profissoes-com-ensino-superior-mais-bem-pagas-no-brasil-em-2023-medico-lidera-a-lista.ghtml>. Acesso em 04 mar. 2024.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. **Educação e campo: uma relação necessária**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FERREIRA, S. S. **Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade de Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/programa-escola-da-terra-no-estado-do-amazonas-possibilidades-e-desafios-da-formacao-docente/>. Acesso em: 20 maio 2024.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONEC. **Em defesa do Pronera e do direito à Educação do Campo**. Brasília, fev. de 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em 31 mar. 2024.

FONSECA, M. T. L. da. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo, Loyola, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 maio. 2024.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GERKE, J.; FOERSTE, E.; SOUZA, A. R. de. Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do Curso Escola da Terra Capixaba. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.27, jul./set. 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8PML8LjTqH4B7Tt9ZSwGCMJ/#>. Acesso em: 24 maio 2024. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270070>

GHIRALDELLI, J. P. **História da educação brasileira**. 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p. 115-147, 80, 2008. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 24 jan. 2025.
<https://doi.org/10.4000/rccs.697>

GRÜTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 3, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>. Acesso em: 22 jul. 2024.
<https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972>

HAGE, A. M. H.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.4, p. 147-174, out./dez. 2016.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698162036>

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; LIMA, I. M. S.; SOUZA, D. D. L. Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 188-205, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5107/4135>. Acesso em: 29 de mar de 2024. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i113.5107>

LEITE, S. C. **Urbanização do processo escolar rural**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 1996, 265 p.

LÉLIS, A. L. **As atuais configurações do Estado e os processos de multirregulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA**. 2014. 472 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13685/1/AtuaisConfiguracoesEstado.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. C. F. de. História do ensino rural em Uberlândia-MG: memórias e práticas de professoras (1926-1979). **Educação em Perspectiva**, v. 3, p. 127-149, 2012.

LOVATTI, R. R. G. **Formação e docência na educação infantil do campo: dizeres docentes**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2447>. Acesso em: 18 maio 2024.

LUCINI, M. **Memória e história na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, P. C. S. **Políticas públicas em educação do campo na Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas**. 2022. 449 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5855>. Acesso em: 20 maio 2024.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p.15-36, jan./abr., 2015.

MAIA, E. M. **Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos**. Brasília, INEP.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

MELO NETO, J. C. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MEPES. **Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 22/01/2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOACYR, P. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. 3v., Biblioteca pedagógica brasileira, Brasileira, v.66, 87, 121.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 38, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/>. Acesso em: 24 maio 2024. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e possibilidades. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 55 p. 145-166, jan./mar. 2015, Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Dossiê, Rio de Janeiro, n. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/#>. Acesso em: 24 maio 2024. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>

NÓVOA, A. O passado e o presente do professor. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, M. I.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa. *In*: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP. Monte Carmelo, 2020. p.145-156.

PIMENTA, A.; BICALHO, R. Apresentação - Dossiê: "Política Pública em Contexto Pandêmico em Escolas localizadas no meio rural: o Programa Escola da Terra como Afirmação do Direito à Educação". **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 13–21, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67487/35124>. Acesso em: 5 mar. 2024. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-67487>

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.

PORTELINHA, Â. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o Curso de pedagogia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-

26792021000300216&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 21 jul. 2024.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8925>

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente?** Proj. História, Tradução: Maria Therezinha Janine Ribeiro. São Paulo, p. 25-39, fev. 1997.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional.** Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal de Brasília, 2004, 173 p. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922004000100016>

QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: **CLACSO** (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis. Editora Vozes, 1982.

ROMANELLI, R. C. O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico. In: **Kriterion**. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1959.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil neoliberalismo versus democracia.** 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA JÚNIOR, A. F. da. **Identidades e Consciência Histórica de Jovens Estudantes e Professores de História:** um estudo em escolas do meio rural e urbano. São Paulo: Editora Dialética, 2022. 372 p. <https://doi.org/10.48021/978-65-252-2291-2>

SILVA, J. P. da. **Educação do campo:** um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente. 2017. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade de Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26025>. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA, L. H.; MORAIS, T. C.; BOF, A. M. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, A. M. (org.); SAMPAIO, C. E. M.; *et al.* **A educação no Brasil rural.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 69-135, 2006. 236 p.

SILVA, M. M. **O Ensino médio para os jovens do campo na região de Uberlândia - MG**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Catalão, 2019, 171 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, J. **Uma proposta de educação científica para a formação do docente do campo**. 2020. 146 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217486>. Acesso em: 18 maio 2024.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-111, set./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

TUSSET, C. **A formação interdisciplinar na prática docente de egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte da UFRGS**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/238921>. Acesso em: 20 maio 2024. <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n2.a6188>

WALSH, C. **Pedagogias decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WELCH, C. A. Vargas e a reorganização da vida rural no Brasil (1930-1945). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.36, nº 71, 2016, p. 81-105. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/Rq5WFdqd66thgrvPMwvvqJd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 08 mai. 2023. https://doi.org/10.1590/1806-93472016v36n71_004

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142851>

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas com as/os professoras/es**Roteiro de Entrevista**

Gostaria que você falasse um pouco sobre sua trajetória e prática docente a partir da conclusão do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU.

Participante nº _____.

Formação e atuação profissional

- Qual a sua formação e onde se formou?
- Ministra qual conteúdo disciplinar?
- Você é professora/professor (a) desde quando?
- Em qual(is) escola(s) da zona rural atua?
- Desde quando atua nesta(s) escola(s)?
- Como ficou sabendo do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo oferecido pelo Programa Escola da Terra - UFU?
- Explique o(s) motivo (s) que o levou a fazer o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo oferecido pelo Programa Escola da Terra - UFU?
- Além do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, você fez algum outro Curso (especialização, extensão, aperfeiçoamento)? Quais?

Práticas de ensino-aprendizagem

- Você sente que está preparado (a) para trabalhar com alunos da zona rural?
- Como você avalia a sua prática pedagógica antes e a partir do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo?
- Como você planeja suas aulas? Durante o planejamento você considera as diferentes realidades e vivências dos alunos?
- Qual é a sua principal fonte de pesquisa na preparação de suas aulas?
- Que tipo de material didático você utiliza para planejar suas aulas?
- Quais estratégias e metodologias de ensino utiliza em suas aulas?
- Como é o processo avaliativo?
- Com base nos conhecimentos constituídos durante o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, você desenvolveu alguma atividade especificamente direcionada para os alunos do campo? Se sim, como foi?
- Há alguma adaptação do currículo e ou Proposta Político-Pedagógica de sua escola específica para zona rural?

- Sendo professora/professor, como pensa a questão da Educação do Campo na escola?

APÊNDICE B - Questionário aplicado às/aos professoras/es

Questionário professoras/es

Esse questionário é o primeiro instrumento a ser aplicado junto às/aos cursistas-egressas/os e tem como objetivo possibilitar um panorama geral do Curso, bem como identificar as/os professoras/es atuantes em escolas situadas na zona rural para posteriormente desenvolvermos as entrevistas de roteiro semiestruturado.

- Participante nº _____.
- **Qual a sua formação?**
☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado
- **Em que ano se formou?**

- **Onde atua?**
☐ Escola situada na zona Urbana ☐ Escola situada na zona Rural
- **Há quanto tempo atua como professora/professor?**
☐ 1 a 3 anos ☐ 3 a 5 anos ☐ 5 a 10 anos ☐ Mais de 10 anos
- **Como você avalia o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra - UFU?**
☐ Insuficiente ☐ Razoável ☐ Bom ☐ Muito Bom
- **Como você avalia o material didático abordado no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU?**
☐ Insuficiente ☐ Razoável ☐ Bom ☐ Muito Bom
- **Como você avalia os módulos presenciais realizados no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU?**
☐ Insuficiente ☐ Razoável ☐ Bom ☐ Muito Bom
- **Como você avalia os módulos realizados à distância no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra – UFU?**
☐ Insuficiente ☐ Razoável ☐ Bom ☐ Muito Bom
- **A conclusão do Curso contribuiu para sua prática docente?**
☐ Sim ☐ Não ☐ Um pouco
- **Se contribuiu, registre as possíveis contribuições**

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**O Programa Escola da Terra – UFU e a Educação do Campo: uma análise da formação docente**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Astrogildo Fernandes da Silva Júnior-Orientador e Michele Maria da Silva-Doutoranda.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender como os professores de escolas localizadas no meio rural, egressos do *I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo*-Programa Escola da Terra-UFU, pensam e avaliam a própria prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências empreendidos durante a realização do referido Curso.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, na qual enviarão por e-mail, sendo que o(a) convidado(a) terá o tempo que necessitar para aceitar ou não a participar da pesquisa proposta. Assim, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar da pesquisa.

Lembramos que os responsáveis pela pesquisa assumem o compromisso de utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa, ou publicações científicas decorrentes dela. Deixamos claro que os dados pessoais serão protegidos por sigilo e não serão divulgados de nenhuma forma. Na sua participação, você será entrevistada por meio de plataformas digitais, devido ao distanciamento social da pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) no início de 2020, presente ainda em 2022, para assegurar protocolos de segurança.

Desse modo, será enviado um convite por e-mail, mediante a confirmação de aceite como participante na pesquisa e sua assinatura no TCLE, será definido a data e horário das entrevistas que serão gravadas. **A pesquisa será realizada de forma online, por isso, ressaltamos a importância de você guardar em seus arquivos uma via deste documento. Além disso, garantimos a disponibilidade que você tem de solicitar a cópia do seu TCLE posteriormente, assinada pelos pesquisadores, pois esse documento ficará arquivado.**

Assim, o(a) participante dialogará com um roteiro de entrevista semiestruturado composto por 15 (quinze) questões pertinentes ao estudo no tempo estimável de 1 (uma) hora. Os dados construídos a partir desses procedimentos adotados serão analisados buscando alcançar os objetivos de analisar como os professores de escolas localizadas no meio rural, egressos do *I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo*-Programa Escola da Terra-UFU, pensam e avaliam a sua prática docente. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digitais sob a guarda e responsabilidade dos pesquisadores por um período mínimo de 5 (cinco) anos. Valorizar as representações que um grupo de professores possui sobre sua prática docente poderá contribuir com a educação do campo, viabilizando a crítica, a reflexão e a proposição de novas ações. Em nenhum momento você será identificada não terá sua imagem/voz revelada. **Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os pesquisadores firmam o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).**

Rubrica do Pesquisador	Rubrica da Pesquisadora	Rubrica da Participante
------------------------	-------------------------	-------------------------

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos que os (as) participantes poderão sofrer é o de serem identificados (as). Para diminuir esse risco serão criados pseudônimos para citar os depoimentos dos (as) participantes. Além disso, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os benefícios serão que os (as) participantes da pesquisa irão profissionalmente ter a possibilidade de contribuir nos estudos da temática e nas reflexões retratadas por meio de sua prática docente.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - Pesquisador Orientador/PPGED-UFU/ Fone: 99121-9727 /E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br**, **Michele Maria da Silva-Doutoranda Pesquisadora /PPGED-UFU/Fone:(34)99172-1051/E-mail: michelems3@hotmail.com.**

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 2022

Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior-Orientador

Michele Maria da Silva – Doutoranda

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Assinatura participante da pesquisa

APÊNDICE D – Entrevistas textualizadas

Entrevista 1 – professora Maria Laura

Entrevista realizada de forma *online* em 03.07.2022 com a primeira participante com nome fictício de Maria Laura.

Boa noite! É um prazer conversar com você e realizar esta entrevista. Gostaria de compartilhar sobre minha formação acadêmica. Eu me licenciiei em biologia pela UNITRI em Uberlândia, e logo em seguida fiz uma segunda licenciatura em geografia à distância. Trabalho como professora desde 2016 e atualmente estou atuando como professora de geografia. Trabalho em apenas uma escola da zona rural que se chama Escola Mariana Clara de Gouveia, no distrito de Jardinésia na cidade de Prata – Minas Gerais. Trabalho nessa escola desde 2017, ministrando aulas no Ensino Fundamental 2, do sexto ao nono ano.

Fiquei sabendo do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, oferecido pelo Programa Escola da Terra-UFU, através de um amigo. Fizemos um Curso juntos na UFU, e ele ficou sabendo desse Curso e me informou. Fizemos a inscrição juntos.

O meu interesse no Curso foi porque ele abordava a Educação do Campo, e eu vi uma ligação da Educação do Campo com a zona rural. Então, eu tive o interesse de aprender mais e me aprofundar mais no assunto, para eu poder levar um conhecimento a mais para os meus alunos e meus colegas de trabalho. Logo após o Curso, eu fiz também um outro Curso na Universidade de Uberaba, a distância, tendo a inclusão como temática.

“Hoje, eu sinto que estou preparada para trabalhar com os alunos da zona rural. Antes do Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, eu não me sentia confiante. Eu tinha medo. Eu não tinha a experiência que eu tive logo após o Curso. Então, a minha avaliação antes do Curso é que não estava preparada. E logo após o Curso, eu tive um olhar diferente, renovador dentro de sala de aula. Um olhar diferente com esses alunos.”

“Também levo muito em consideração as vivências que tivemos nesse Curso, levei isso para dentro de sala de aula, levei autoconfiança. Eu sabia o que estava fazendo. Falando com mais confiança. Então eu tenho uma consideração relevante pelo I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo. Ajudou-me muito. Foi muito válido para minha formação como professora, e também como pessoa, o lado pessoal.”

“A mudança no olhar à qual me refiro, essa mudança logo após o Curso, foi principalmente em relação à realidade desses alunos, que não é a mesma que a gente tem aqui na cidade. A vivência deles, como por exemplo, acesso ao conhecimento, acesso à internet. A vivência deles diária, eu notei muito isso. Hoje em dia eu coloco isso em prática. Essa vivência deles, explorar essa vivência deles ali mesmo dentro de sala de aula, que também é um recurso importante, eu estar explorando isso deles. Porque aquela ali é a realidade deles.”

“No caso, onde eu leciono é zona rural, muitos que terminam o nono ano ficam ali mesmo na região. Trabalham ali mesmo. Então eu apresentei outras possibilidades para eles crescessem profissionalmente, ali mesmo, na região deles, ali mesmo na vivência deles, ver algum outro tipo de renda para eles.”

“Meu planejamento de aulas é baseado no plano de Curso de Minas Gerais, além do uso de um livro didático e da internet como recursos auxiliares. Durante esse planejamento, levo em consideração a realidade e a vivência dos alunos. Os últimos dois anos da pandemia foram um exemplo dessa realidade, já que muitos alunos da zona rural não tinham acesso à internet e acabaram sendo prejudicados. É por isso que sempre procuro incluir em minhas aulas a realidade e a vivência dos alunos, mostrando a eles diferentes perspectivas.”

Na maioria das minhas aulas, utilizo o livro didático como recurso de ensino. No entanto, em algumas aulas práticas, uso pontos específicos, dependendo do tema e da unidade temática que estamos estudando.

Minha estratégia de ensino na sala de aula, juntamente com o uso do livro didático, consiste em trazer exemplos práticos e vivências para os alunos. Realizo aulas práticas e exercícios em sala de aula para que os alunos possam vivenciar na prática aquilo que estão aprendendo. Gosto de trabalhar com eles sempre mostrando como é possível aplicar na realidade o que está no livro didático e na metodologia de ensino. Na escola em que leciono, o tipo de avaliação adotada é baseada em avaliações qualitativas.

Desenvolvi atividades mais aprofundadas em aulas práticas, com o objetivo principal de mostrar aos alunos a realidade em que vivem, em suas comunidades e meios familiares. Essa atividade foi desenvolvida com base no direcionamento dado pelo Curso, bem como nas vivências que tive. Durante essa atividade, consegui ajudar os alunos a superarem preconceitos e a enxergarem uma visão diferente da que tinham antes, que muitas vezes envolvia sentimentos de inferioridade. Para mim, essa atividade foi extremamente valiosa.

Essa atividade que desenvolvi com os alunos foi uma aula prática, realizada no campo. Eles conduziram uma pesquisa na comunidade rural próxima à escola, analisando as mudanças ocorridas ao longo dos anos. Eles trouxeram essa experiência para a sala de aula, e compartilharam com a comunidade os impactos dessas mudanças. Foi um processo muito proveitoso tanto para os alunos como para a comunidade local. Esse trabalho continuou ao longo do ano, e os alunos levaram suas conclusões aos responsáveis pela comunidade, sugerindo possíveis melhorias. E o trabalho não se encerrou no primeiro ano, mas sim continua sendo realizado anualmente, com coleta de dados e a continuação do trabalho de campo.

Não há adaptação específica do currículo ou proposta político-pedagógica para a zona rural na minha escola. Eu até levei essa proposta para minha supervisora e diretora, mas não houve uma implementação específica para a realidade da zona rural. Quando comecei o Curso, fiz alguns questionamentos e descobri que a escola estava passando por mudanças, incluindo uma mudança na gestão. Portanto, não tenho informações detalhadas sobre essas mudanças e não houve adaptação específica para a zona rural na época em que fiz os questionamentos. Eles estavam formulando uma nova proposta pedagógica.

Na Educação do Campo, há diferenças em relação à zona rural. No entanto, a vivência e a realidade desses alunos são pontos que eu levo para dentro da sala de aula. Ao invés de fugir da realidade, eu os incentivo a aproveitar e aprender com ela, para que possam transformar sua comunidade. Acredito que, por meio de práticas e vivências, é possível mudar essa realidade.

Entrevista 2 – professora Mariza

Entrevista realizada de forma *online* em 14.07.2022 com a segunda participante com nome fictício de Mariza.

Boa tarde. Eu agradeço a oportunidade de contribuir com este trabalho de pesquisa. Para mim é um prazer poder participar. Minha formação é licenciatura em Educação do Campo, na área de ciências sociais e humanidades, na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Eu iniciei minha atividade enquanto educadora no ano de 2017. Comecei trabalhando como vice-diretora, na gestão escolar. No ano seguinte assumi as

aulas de geografia, mas este ano eu estou somente na gestão, como vice-diretora. Eu não estou ministrando aulas de geografia, mas fiquei alguns anos com esse componente curricular

Eu atuo na Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, localizada no assentamento da minha comunidade, o Assentamento Paulo Freire. Estou nela desde o ano em que iniciei minha atividade como educadora, em 2017, no município de Santa Vitória-MG.

Fiquei sabendo do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo oferecido pelo Programa Escola da Terra - UFU, porque sempre tivemos proximidade com algumas pessoas da universidade por sermos do movimento social, do MST. Já realizamos diversas atividades em conjunto com alguns membros da universidade, entre eles o professor Antônio Cláudio. Ele coordenou um curso de pós-graduação que realizamos, e mantivemos contato com ele desde então. Procurando por mais capacitação para nós, que trabalhamos na escola do campo, entrei em contato com o Prof. Antônio Cláudio e manifestei o meu interesse, e de meus colegas, em cursos específicos sobre Educação do Campo. Foi assim que ficamos sabendo do Curso de aperfeiçoamento que ele estava organizando.

Sobre a nossa relação pessoal com a comunidade é importante esclarecer que a escola e a comunidade fazem parte de toda nossa história. Nós nos formamos enquanto comunidade no ano de 1999 e quando eu fui trabalhar na escola, já tinha quase 20 anos de comunidade. Então, eu participei desde o início de toda a luta, de todos os desafios para a gente se formar enquanto essa comunidade do Assentamento Paulo Freire. E a escola foi uma das nossas bandeiras de luta logo após a conquista da terra. A gente lutou pela escola dentro do assentamento, então fez parte de toda a nossa história.

Durante o processo de divisão dos lotes, nós fizemos questão de que a casa-sede, um imóvel grande e de qualidade, fosse destinada como área coletiva, e lutamos para que ali se tornasse uma escola. Realizamos um trabalho de base com a comunidade vizinha, a secretaria de educação e tudo o que fosse necessário para que isso acontecesse. Antigamente, quando a terra ainda era do fazendeiro, existia uma pequena escola numa casinha de muro, com estrutura precária, igual às outras escolas localizadas no meio rural. Era pequena e destinada apenas aos moradores mais próximos. Durante o processo de divisão dos lotes do assentamento, nós decidimos destinar a casa-sede, um imóvel grande e de boa qualidade, como uma área destinada ao funcionamento da escola. Através de um trabalho conjunto com a comunidade vizinha e a secretaria de educação, foi possível

transformar o local em uma escola que atendesse não só os filhos dos assentados, mas também os pequenos produtores da região.

Após a conquista da escola dei continuidade aos meus estudos, seguindo um dos princípios do MST de lutar não apenas pela terra, mas também por uma vida digna que incluía acesso à educação e capacitação. A partir do que foi conquistado, ou seja, a terra e a estrutura da escola, surgiu o desafio de encontrar educadores da comunidade que tivessem vínculo e proximidade para atuar na escola. Isso já estava previsto no planejamento e, por isso, decidi continuar meus estudos até me tornar uma educadora. Atualmente, trabalho na escola do assentamento, contribuindo com a comunidade e com a minha própria história e dos meus companheiros.

Sobre a minha formação acadêmica, os cursos mais pertinentes são a graduação em licenciatura em Educação do Campo, a pós-graduação também na área da Educação do Campo e o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, todos com foco na Educação do Campo.

Desse modo, considerando tudo que já mencionei, as oportunidades de formação que tive, não só nas universidades, mas também no Curso de aperfeiçoamento e nas lutas e movimentos sociais, que também considero como uma forma de preparação, sinto-me capaz de enfrentar o desafio da educação com os alunos do campo. No entanto, sei que ainda há muito a ser aprendido, pois a nossa aprendizagem é infinita e eterna. Mesmo assim, sinto-me preparada para trabalhar junto com meus colegas nessa atividade, embora saiba que ainda há muito a ser feito. Posso afirmar que esse Curso foi mais um passo na minha jornada de estudos, preparação e capacitação. Ele contribuiu para melhorar as minhas habilidades e me deu mais condições de trabalhar de forma mais eficiente com os educandos. Foi um degrau a mais nessa construção que já vinha sendo feita anteriormente.

Acerca do planejamento de minhas aulas, eu posso dizer que esse Curso me fez refletir sobre mim mesma, sobre o conhecimento e minha trajetória de estudos, desde antes de eu participar de qualquer Curso até depois de ter concluído a graduação, pós-graduação e minha experiência no movimento social. Ele contribuiu para que eu pudesse refletir sobre toda a minha história de estudo e formação, e em cada prática que eu tenho oportunidade na escola, eu reflito sobre o todo. Portanto, o Curso contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento, como mencionei anteriormente, foi um passo a mais nessa jornada.

Durante o planejamento de minhas aulas eu considero sim as diferentes realidades e vivências dos alunos. Nós temos uma proposta que vem da grade curricular e dos nossos

especialistas. Buscamos estar alinhados com as propostas da BNCC e com todas as leis da educação, mas ao mesmo tempo não deixamos isso tão engessado. Tem muito a ver com a questão de refletir a realidade. Como está o dia? Como estão os alunos? O que eles estão passando? O que está acontecendo de novo na escola? Até mesmo comigo enquanto educadora. Não podemos deixar essa realidade de fora de toda a situação. Por isso, procuro sempre trazer essa realidade para meus planos de aula e não deixá-los engessados. Muitas coisas não dão para prever. Você pode ter planejado uma coisa, mas no dia seguinte, a realidade pode mudar completamente. Pode acontecer qualquer fato que não dá para ignorar. É preciso ter respeito e entendimento para conduzir qualquer aula. Então, mesmo tentando elaborar um plano de aula, ele pode se tornar diferente de acordo com a hora e com tudo o que está ocorrendo na sala de aula e na escola.

Gostaria de esclarecer que os relatos sobre o planejamento das aulas referem-se à minha prática docente desenvolvida durante o último ano, na qual eu estava ministrando aulas do conteúdo de geografia. Dessa forma, estou respondendo de acordo com o ano anterior, pois neste ano estou atuando na vice-direção.

Para a preparação de minhas aulas, eu sempre considerei diversas fontes de pesquisa, e não uma única apenas. Depois que passamos a ter acesso à internet e à tecnologia, melhorou bastante a realização de pesquisa. Então, eu utilizo muito do acesso à internet, documentários, filmes. Também utilizo o livro didático com a qual trabalhamos na escola. Eu costumo explorar todas as possibilidades que tenho à disposição para buscar materiais de apoio. Não me prendo a um único recurso, mas uso materiais elaborados pela secretaria e pelos especialistas, além de buscar por conta própria na internet. Por exemplo, quando houve o desastre em Brumadinho, eu pesquisei textos e fotos para complementar o material do livro didático. Participo de grupos escolares que também orientam sobre cartilhas e outros materiais. Enfim, utilizo tudo que é possível para oferecer suporte aos meus alunos.

Sobre as estratégias metodológicas eu tento seguir ao máximo a metodologia e as estratégias de ensino de Paulo Freire. Certa vez, durante uma aula que estava ministrando, um especialista me observava à distância. Depois, ele foi até a secretaria para conversar comigo e disse: "Mariza, sua aula é freireana". Fiquei muito feliz, pois às vezes é difícil conseguir reconhecimento e avaliação do nosso trabalho. Eu utilizo muito o método de aulas dialogadas em diferentes espaços. Eu costumava levar meus alunos para fazer um círculo debaixo das árvores maravilhosas da escola. Temos um espaço muito bonito na escola, com árvores grandes e frutíferas e uma paisagem maravilhosa. Adorava utilizar

essa dinâmica e percebi que funcionava muito bem. Eles gostavam muito e participavam bastante. Pegávamos as cadeiras e íamos para debaixo das árvores com algum texto ou coisa que tínhamos escrito no quadro para dialogar, ou até mesmo para ler um texto. Lá era nosso espaço para ter uma fala participativa, uma rodada de fala, interpretação, opinião e posição. Percebi que os alunos participavam bastante com essa dinâmica e estratégia. Essa foi uma das minhas marcas e acredito que sempre será, porque vi o resultado e os alunos elogiavam muito. Mal entrava na sala de aula e eles perguntavam: "Vamos sair da sala de aula?".

Para meu especialista foi uma surpresa ver um trabalho desse tipo. Ele nunca tinha visto algo assim antes. Anteriormente ele entendia que, se saísse da sala de aula, a qualidade da aula diminuía, os meninos perderiam o interesse, a aula ficaria sem qualidade e eles começariam a bagunçar. Esse tipo de coisa. Ele fez questão de dizer que estava dando muito certo e até participou em alguns momentos. Ele sentou lá com a gente e puxou uma discussão com os meninos para ver como estava o nível dessa dinâmica. Ele fez questão de dizer que estava dando muito certo e me parabenizou. Fiquei muito feliz. É sobre o mundo das dinâmicas, métodos e estratégias que estão mais ligados a Paulo Freire. A escola é rotulada como aquele espaço de concreto que é a sala de aula, e lá é onde se apropria do conhecimento, onde você se relaciona com a escola e com a educação. Se você sai dali, você perde isso. Então, quebramos esse paradigma, quebramos essa rotina, esse tradicionalismo. Eu vi que outros educadores começaram a utilizar essa mesma dinâmica porque perceberam o quanto os alunos gostavam, o quanto ficavam felizes, e os resultados positivos. Então, fizemos muitas e muitas aulas maravilhosas debaixo das árvores com um diálogo dos melhores, e muito participativo.

Falando sobre a avaliação, confesso que não gosto de utilizar essa abordagem somativa de notas, mas infelizmente nem tudo é como nós desejamos. Em muitos casos, é necessário seguir as exigências da educação e das leis educacionais. Porém, eu prefiro trabalhar com abordagens diagnósticas e formativas. Apesar disso, também é necessário trabalhar com a questão das notas somativas, mas eu tento evitar ao máximo.

Gostaria de relatar uma atividade especificamente voltada para os alunos do campo, que desenvolvi com base nos conhecimentos construídos durante o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo. Não só eu, mas vários outros educadores que realizaram o Curso, que conseguiram desenvolver atividades mais específicas com os alunos do campo. Decidimos realizar atividades que estivessem dentro da proposta curricular, como o trabalho com a horta e as hortaliças da escola.

Nós também realizamos o plantio de mandioca com os alunos, e embelezamos a escola com árvores frutíferas, além de cuidarmos do espaço em geral e do meio ambiente. Tudo isso foi sempre conciliado com alguma proposta de conteúdo ou tema que precisávamos trabalhar em nossa grade curricular. Então, não foi só eu, mas todos os educadores que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo trabalharam nessa questão. Por exemplo, como eu lecionava geografia, abordamos bastante a questão dos agrotóxicos e o cuidado com o solo e a natureza em geral.

Nós também fizemos diversas receitas utilizando ingredientes naturais e saudáveis que foram cultivados na escola. E tudo isso estava dentro dos temas que estávamos trabalhando. Eu lembro muito bem de ter abordado essa questão com meus alunos quando estávamos falando sobre os perigos dos agrotóxicos. Nós enfatizamos a importância de cuidar do solo e ensinamos como fazer adubação natural utilizando folhas e outros materiais orgânicos. Uma das questões com a qual trabalhamos diretamente com os alunos durante as atividades na horta da escola foi: como que vamos acabar com os bichinhos que vão dar na couve, na pimenta, sem utilizar o veneno? Este é um exemplo de como colocamos em prática os temas que faziam parte da nossa grade curricular. Além disso, a professora de matemática também utilizou medidas no plantio de mandioca, assim como outros educadores abordaram diferentes temas relacionados à Educação do Campo. Todas essas atividades foram desenvolvidas de forma integrada, buscando conciliar a proposta curricular com as demandas e particularidades do contexto do campo.

Em relação à adaptação do currículo e da proposta pedagógica-pedagógica de nossa para nossa realidade na zona rural, posso dizer que o resultado final do nosso Curso de aperfeiçoamento foi justamente a elaboração do nosso PPP (Projeto Político Pedagógico) de acordo com as questões do campo, bem próximo da proposta da Educação do Campo. Conseguimos refletir, construir e fazer mudanças em muitas coisas que eram anteriores, o que resultou na construção de um novo PPP baseado na reflexão da Educação do Campo.

Com base no Plano Político-Pedagógico (PPP), a equipe escolar está constantemente fazendo ajustes em seus horários, incluindo o horário de almoço. Antes da elaboração do PPP, algumas crianças saíam de casa muito cedo e só conseguiam merendar às 2h30 da tarde, o que era o equivalente ao almoço para elas. No entanto, depois de avaliar a situação, a equipe decidiu alterar o horário de alimentação, especialmente para as crianças que estudam no período da tarde, para 11h30, que é um horário mais adequado para o almoço. Além disso, a reflexão contínua sobre mudanças

de horários de lanche e até mesmo sobre as avaliações em dias chuvosos, isso é resultado da reflexão que surgiu ao construir o PPP.

A compreensão de que é preciso considerar a realidade do ambiente em que as crianças vivem foi fundamental para nós da equipe gestora. Questões como horários de chegada na escola, meios de transporte e condições climáticas foram analisadas cuidadosamente. Por exemplo, se o veículo de transporte quebra ou se o clima está ruim, é preciso considerar como isso afeta a presença e o desempenho das crianças na escola. Além disso, a equipe considerou se era justo exigir atestado médico nessas situações. A reflexão contínua sobre esses temas tem trazido melhorias significativas na prática educativa da escola, especialmente quando se leva em conta a realidade de uma escola no campo.

É importante esclarecer que não tivemos nenhum problema no momento da aprovação do PPP pelas instituições competentes, e nem mesmo para realizar o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo. Isso, em grande parte porque a Secretaria de Educação foi uma grande parceira. Ela colaborou conosco, permitindo que muitos professores participassem do Curso e providenciando o transporte necessário. Já havia um entendimento entre a Secretaria e a Educação do Campo, e isso se refletiu positivamente na realização do Curso.

E para finalizar, para mim enquanto gestora, professora e ativista do MST, é difícil imaginar trabalhar em uma escola que não valorize, fomente e reflita sobre a Educação do Campo. Na minha opinião, a Educação do Campo é extremamente necessária e digna para todos que vivem e estudam nesse espaço. É importante que haja uma escola que promova a Educação do Campo e dê aos alunos a oportunidade de compreender e valorizar a sua cultura e realidade. Não é apenas para nós, professores, pais e alunos, mas para todos que vivem e trabalham no campo.

Hoje em dia, a Educação do Campo é uma necessidade não apenas para aqueles que vivem e trabalham nesse espaço, mas para toda a sociedade. É tão importante que é praticamente impossível pensar em escolas para pessoas que moram no campo sem oferecer a Educação do Campo. Todos devem ter a oportunidade de aprender sobre a realidade, a cultura e as necessidades desse espaço, independentemente de onde vivam.

Agradeço pela oportunidade de conversarmos sobre a Educação do Campo. Foi um prazer compartilhar minha perspectiva com você. Muito obrigada pelo convite.

Entrevista 3 – professora Luana

Entrevista realizada de forma *online* em 01.09.2022 com a terceira participante com nome fictício de Luana

Sou formada em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, e pós-graduada em gestão escolar, psicopedagogia e alfabetização e letramento. Gestão escolar pela Universidade de São Luiz. Sou professora desde 2016, e atualmente estou como gestora escolar na Escola Municipal Nossa Senhora das Graças desde o ano de 2017, único e exclusivamente. Eventualmente atuo como professora nessa mesma escola. No momento não atuo diariamente como professora, mas havendo necessidade na escola estou sempre à disposição para isso, mas que seja como algo pontual. Quando é necessário, eu atuo em sala de aula como professora, da educação infantil ao 5º ano com todo conteúdo, pois não há uma separação do conteúdo. Já do 6º ao 9º ano, eu prefiro trabalhar com matemática. É um conteúdo que eu trabalho com mais frequência e tenho mais domínio.

Eu fiquei sabendo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo através de uma colaboradora aqui da escola, que também é minha parceira e colega de trabalho, Mariza. Ela trouxe a ideia do Curso e nos apresentou, e nós formalizamos a ideia para podermos ter acesso ao Curso.

Sobre os motivos que me levaram a fazer o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, eu penso que ao estar presente nesta escola e compreender a importância de nos conectarmos com o contexto social do nosso ambiente, percebi a necessidade de buscar uma formação que pudesse agregar conhecimento e contribuir para o desenvolvimento do local onde estou inserida. Assim, surgiu a oportunidade de buscar conhecimento sobre a Educação do Campo e compreender suas particularidades, o que se tornou um requisito essencial para essa fomentação.

Para além do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, infelizmente, até o momento, não tive a chance de encontrar uma nova oportunidade de formação. Estou constantemente procurando por possibilidades que estejam em conformidade com minha carga horária e que eu possa agregar valor. Estou disposta a considerar novas formações, desde que elas possam ajudar-me a contribuir de maneira positiva. Até o momento, porém, não tive a oportunidade de me capacitar novamente.

Eu me sinto preparada para trabalhar com alunos da zona rural. Além do meu conhecimento pedagógico adquirido durante a graduação, o Curso do Programa Escola

da Terra me preparou ainda mais para lidar com as particularidades do ensino em áreas rurais. Além disso, minha vivência aqui tem contribuído significativamente.

Sobre minha prática pedagógica antes e depois do Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, posso afirmar que tive um grande ganho de conhecimento, algo em torno de 100%, depois de participar do Curso de aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra, e estudar sobre a importância da Educação do Campo. Antes disso, mesmo tendo consciência da realidade do campo e dos moradores rurais, não conseguia separar a escola do campo da escola urbana, acreditando que o funcionamento se limitava às paredes da sala de aula. Mas agora, depois do Curso, o meu entendimento sobre o assunto melhorou bastante.

Quando preciso dar aulas na escola, faço o planejamento das minhas aulas com cuidado. Sempre tento trazer para a realidade vivida aqui na escola do campo, trabalhando ideias relacionadas à vida cotidiana dos alunos. Exploro temas como os meios de transporte usados na região, a forma como o comércio funciona e as vendas que ocorrem por aqui. O objetivo é sempre relacionar os conteúdos às experiências e à realidade dos alunos. Eu busco estabelecer essa conexão, inclusive quando ensino matemática, utilizando exemplos concretos que se relacionem com a realidade dos alunos. Por exemplo, uso conceitos de positivo e negativo para discutir situações como vendas e compras, e de quanto sobrou depois das transações. Além disso, também abordo temas como cultivo, meio ambiente e questões relacionadas à terra, sempre puxando os alunos para essa realidade e mostrando como as lições se aplicam diretamente em suas vidas.

Para preparar minhas aulas, tenho pesquisado muito e buscado informações na internet, buscando agregar conhecimento. Além disso, tenho utilizado alguns livros disponíveis na escola. Tenho tentado incorporar muitos conteúdos que a internet oferece em minhas aulas. Acredito que não sou a única professora da escola que faz isso. Atualmente, trabalho muito com foco nessa mídia e em um mundo interativo. Minha abordagem é bem pautada nas comunicações mesmo.

Para além disso, estou sempre me pautando na BNCC, no currículo do meu município e do meu estado. Eu busco agregar o que temos na escola, em relação ao material físico. Atualmente, o município dispõe de material apostilado para os anos iniciais. Portanto, acabamos planejando com base nesse material e apenas acrescentamos um pouco mais que esteja de acordo com a realidade em que estamos inseridos. Quanto aos demais materiais pedagógicos, buscamos aqueles disponibilizados pela escola e pelo município para auxiliar nesse trabalho.

Em relação às estratégias metodológicas, eu gosto muito de aula expositiva, discursiva, em que argumentamos e debatemos são aspectos que aprecio bastante, pois contribuem para desenvolvermos habilidades importantes. Gosto muito desse tipo de aula, mesmo que o uso de um material dourado, de um material pedagógico seja necessário para fomentar. Desde que haja espaço para o diálogo e a discussão a respeito, com uma apresentação do porquê e para quê. É a parte discursiva da aula que mais me agrada. Não gosto muito de aulas que se concentram apenas no conhecimento do professor. Gosto de ouvir os alunos, que também possam colocar suas ideias e objetivos, e participar interativamente da aula.

Durante o processo avaliativo tenho o hábito de observar diariamente o progresso dos meus alunos. Eu prefiro uma abordagem avaliativa que não seja focada em punir, mas sim na formativa, naquela que nos permite observar as dificuldades e encontrar maneiras de ajustar a metodologia para atingir nossos objetivos. Para mim, a avaliação de área construída, que considera todo o processo e todas as pessoas envolvidas na sala, é a mais adequada, pois ajuda a construir uma formação sólida para os alunos, sem o objetivo de puni-los.

Após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, iniciamos um projeto em nossa escola chamado "Nossa Escola Produz", que está relacionado à nossa horta. Hoje nossa horta está muito bem estruturada e organizada, com a participação dos alunos na construção, cuidado, plantio e manutenção. Esse processo teve um impacto muito positivo aqui na escola. Agora, com a volta das atividades após a pandemia, ainda não conseguimos dar continuidade e prosperar com o projeto "Nossa Escola Produz", que faz parte do nosso Projeto Político Pedagógico. No entanto, é uma experiência bem-sucedida que está inspirando e dando suporte a outros projetos aqui na escola.

Neste ano, tive a oportunidade de realizar uma ótima atividade com os alunos dos anos finais aqui na escola, em comemoração ao dia do meio ambiente. Eles tiveram aulas com a professora de ciências sobre o meio ambiente e a importância de cuidar dele. Como parte dessa experiência, saímos da sala de aula e fizemos uma prática ao ar livre: caminhamos por um certo trecho da estrada que vai da escola até uma caçamba, coletando todos os resíduos que encontramos pelo caminho. Essa atividade foi parte de um projeto maior que busca incentivar os alunos a zelar e valorizar o campo. O fato de estarmos em uma região isolada, fora do centro urbano, não significa que podemos descuidar dos cuidados necessários.

Gostaria de compartilhar mais uma experiência. Dentro do contexto da educação no campo, já tínhamos o hábito de separar o lixo, entre outras práticas. No entanto, houve uma conscientização maior sobre a importância disso. Como resultado, atualmente, a escola realiza uma separação seletiva, com destinação adequada dos resíduos orgânicos para compostagem.

Os resíduos sólidos são vendidos e o dinheiro é revertido para a escola. Esse processo é repetido com todos os materiais descartáveis. Já o lixo que não pode ser reaproveitado é colocado em sacos específicos e destinado para uma caçamba, sem ser mais enterrado.

Sobre as adaptações do currículo e do PPP especificamente para a zona rural Nós tentamos fazer as adaptações do currículo, calendário e PPP para a zona rural de acordo com a realidade. O calendário escolar por exemplo, adaptamos dentro do mesmo calendário escolar de todo o município. Às vezes, conseguimos adaptar algumas atividades e coisas para a nossa realidade, mas nem tudo pode ser ajustado. Então, ainda não temos um calendário ou currículo específico para nós.

Eu penso que ainda há muito espaço para avançarmos, especialmente no que se refere à Educação do Campo. No entanto, é importante reconhecer que já progredimos bastante e conseguimos inserir algumas melhorias, por menores que sejam. Apesar dos desafios, eu sou otimista e acredito que é possível continuar avançando nessa área, já que é crucial reconhecer sua importância.

Para ser sincera, meu posicionamento é o de desejar ver melhorias acontecerem aqui. Quero ver esse trabalho ser realizado com atenção a todas as perspectivas, como calendário, currículo e adaptações, de forma a atender de fato às necessidades do campo.

No entanto, é importante destacar que ainda precisamos continuar lutando, com esperança e não apenas esperando, mas buscando sempre parcerias e o entendimento das pessoas responsáveis pelos setores. Eu acredito que os professores precisam de formações continuadas, e neste ano em particular, recebemos muitos profissionais, não apenas professores.

Eu acredito que todos os profissionais que atuam na Educação do Campo deveriam passar por formações específicas para compreender melhor a realidade legítima do campo. Isso possibilitaria uma atuação mais efetiva e um desempenho melhor em todas as atividades propostas, alinhadas à ideologia da Educação do Campo. No entanto, ainda há muito a ser feito para conscientizar todos os envolvidos nesse processo. É necessário um esforço conjunto para garantir que a Educação do Campo seja vista como uma

prioridade e que todos os profissionais estejam capacitados para atuar de forma adequada nesse contexto.

Entrevista 4 – professor Tadeu

Entrevista realizada de forma *online* em 12.11.2022 com o quarto participante com nome fictício de Tadeu

Sou graduado em geografia e também em história pela Faculdade Católica de Uberlândia. Ministro aulas de história de sociologia. Eu atuo na Escola Estadual Eufrausina da Costa Araújo que fica na área urbana de Monte Alegre de Minas. E trabalho na Escola Municipal José Cabral Vieira que fica localizada no Povoado dos Garcias, município de Monte Alegre, na verdade é um distrito de Monte Alegre localizado a 40 km de distância da mesma. Eu atuo como professor desde o ano de 2007.

Bom, eu fiquei sabendo, do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, oferecido pelo programa Escola da Terra através da UFU, por intermédio do professor Vander e de sua esposa Mariza de Santa Vitória-MG. Naquela ocasião nós trabalhávamos na mesma escola que era uma extensão da escola Eufrausina, que ficava no assentamento sem-terra Roselino Nunes 3, por isso eu fiquei sabendo.

O que me levou a fazer o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo foi a minha vivência e experiência em escola rural. Por estar trabalhando lá na escola do assentamento na época, e por trabalhar também em outra escola, que não é uma escola do campo, mas é uma escola de área rural. Então eu queria buscar subsídios que auxiliassem na minha prática docente.

Além do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, eu fiz uma especialização em ensino de história. Já fiz cursos rápidos em outras áreas, mas não cursos de extensão. Esse foi o único até agora.

Pensando um pouco sobre a minha preparação para trabalhar com alunos da zona rural. Se eu afirmar que já me sinto completamente preparado, posso transmitir a impressão de que não tenho interesse em me aprimorar e que considero que já atingi a perfeição. No entanto, levando em conta as limitações que caracterizam a educação em áreas rurais, bem como os desafios inerentes à prática docente, considero que estou relativamente preparado para atuar nesse contexto.

A minha prática pedagógica, antes de participar do Curso de Aperfeiçoamento na Educação do Campo, com certeza é diferente, um pouco diferente, do que ela se tornou depois. Porque o Curso abre nossos horizontes, ele mostra novos caminhos e novas possibilidades. Ele amplia de modo geral as possibilidades de se trabalhar com o aluno do meio rural, tentando aproximar a nossa prática da realidade deles. Então, eu acho que o Curso contribuiu muito com essa questão.

Em se tratando do modo como eu planejo as minhas aulas, o principal referencial hoje é a BNCC, que é a base nacional curricular comum, e também o livro didático. Porque hoje quando as editoras mandam os livros para o Ministério da Educação - MEC fazer a avaliação, eles já têm que estar mais ou menos de acordo com o que os currículos nacionais, no caso a BNCC, prezam. Então, eu posso afirmar que a gente se baseia no livro, também sites na internet. Agora sobre a realidade do aluno, nós tentamos, dentro das possibilidades, contemplar as diferentes realidades, embora os planejamentos ainda sejam, assim, um pouco engessados. Na verdade as práticas de ensino, elas ainda são assim muito tradicionais, elas não contemplam necessariamente todas as realidades, mas a gente tenta ir adequando dentro do que é possível.

O material didático que eu mais uso é o livro, apostilas xerocadas que eu monto, ou eu pego já alguma pronta na internet. Trabalho também com sites de pesquisa e às vezes alguns vídeos. E conforme também o conteúdo trabalho com algum filme.

Em relação às estratégias e metodologias utilizadas na sala de aula, durante as minhas aulas, eu tento mesclar algumas delas. Como nós temos o livro didático, então, fazemos um estudo dirigido, resumos, análise, interpretações de textos, aula expositiva, apresentação de trabalhos pelos alunos, aula dialogada onde eu falo, e eles falam também, trabalhos extraclasse. Acontece mais ou menos em torno disso.

O processo avaliativo é contínuo, no dia a dia, através de atividades em sala, participação, caderno, trabalhos e seminários. E existe uma parte que ainda tem um viés mais tradicional, que é o teste e a prova.

Com os conhecimentos constituídos durante o Curso, digamos que eu desenvolvi parcialmente uma atividade específica direcionada para os alunos da zona rural, porque nós aprendemos durante o Curso que escola do campo é diferente de escola rural. Que a escola do campo tem uma grade curricular mais flexível, os conteúdos são diferentes, ou seja funciona conforme a realidade da comunidade. Já a escola rural, é uma escola que está no meio rural, mas que segue uma grade padrão da rede. Mas na escola em que eu trabalho, a diretora tem uma certa flexibilidade, e a comunidade também dá um certo

respaldo. Nós já trabalhamos, inclusive esse ano, com uma horta na escola. Não envolveu a escola toda, mas envolveu algumas turmas. Tinha uma turma que coordenava mesmo, que tomava conta, e as outras turmas, do ensino fundamental 2 e do ensino médio, ajudavam na capina e a regar as plantas. Então, de certo modo nós estamos tentando adequar parte do que nós aprendemos no Curso.

Em relação à adaptação do currículo ou do próprio Projeto Político- Pedagógico da escola. O currículo não é adaptado, trata-se de um currículo semelhante ao de uma escola urbana mesmo. A única diferença que tem é o horário de aula. Como lá é uma escola que fica relativamente longe da cidade, só tem um turno, e é um turno intermediário. Ele pega tanto parte da manhã, quanto parte do horário da tarde. Geralmente as escolas urbanas já começam das sete às onze e meia. Lá vai das nove às treze e trinta, por conta de muitos alunos morarem longe. Para eles não terem que acordar muito cedo. Então, a aula inicia um pouco mais tarde, terminando também mais tarde.

Pensar a Educação do Campo na escola em que eu trabalho ainda é um desafio. Eu penso que seria um lugar que teria muitas possibilidades. Pela região em que se localiza, pelo modo como as pessoas vivem. Mas ainda se constitui um desafio, porque a nossa escola segue um currículo semelhante ao das escolas urbanas. É claro que mesmo assim, só a questão locacional, o espaço rural, ele já se torna mais propício, mais atrativo, para o projeto da Educação no Campo. Mas infelizmente muita coisa ainda tem que ser feita, e adequada para a gente conseguir colocar isso em prática.

Entrevista 5 – professor Sávio

Entrevista realizada de forma *online* em 14.11.2022 com o quinto participante com nome fictício de Sávio.

Eu sou graduado em educação artística- artes plásticas, e me formei no ano de 1988. Tenho pós-graduação em psicopedagogia pela UFU e tenho mestrado profissional em artes, pela UFU. E agora estou doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE com conclusão prevista para o ano de 2023.

Tenho dois cargos efetivos na prefeitura de Uberlândia: um cargo efetivo de professor de geografia no período da manhã, e outro cargo efetivo de arte no período da tarde. Estou efetivo no cargo de arte desde 3 de agosto de 1990, e no cargo de geografia

efetivei em primeiro de março de 1992. No período da manhã estou na Escola Municipal Sebastião Rangel com o cargo de professor de geografia completo. E no período da tarde, como professor de artes, eu estou atuando na Escola Municipal Sobradinho com nove aulas, e na Escola Municipal Emílio Ribas, na Floresta do Lobo, com sete aulas.

Olha uma das questões de trabalhar na zona rural, é gostar muito das crianças, porque eles têm um perfil que me agrada. Eu gosto de trabalhar os temas relacionados a arte, a cultura, a diversidade, e esse diálogo com aluno, tanto para a arte, quanto para a geografia. Por exemplo, geografia a gente estuda agricultura, solo. E eles têm essa vivência. E é tão bom, percebermos as experiências que os alunos trazem da roça, da zona rural, para dentro da escola. É tão gratificante, porque mesmo lecionando os conteúdos ligados a cada disciplina, a gente faz uma relação com a realidade deles. Tanto na geografia, como na arte, porque na arte nós trazemos a sua cultura, e na zona rural a cultura deles é muito forte. Por exemplo, a festa da Folia de Reis, e até mesmo a festa junina. Outros aspectos culturais são tão importantes. E eu trago isso para sala de aula, esse diálogo com esses alunos, eu acho importante. E eu sempre quis, mesmo trabalhando algumas poucas vezes na zona urbana, eu quis trabalhar na zona rural, por causa desses aspectos mesmo dos alunos. Dessa bagagem que esses alunos trazem para sala de aula. Na Escola Municipal Sebastião Rangel eu trabalho desde 1992, e na Escola Emílio Ribas eu trabalho desde 1990. Em 1992 eu fui para zona urbana, não gostei, e acabei voltando em 1996 para a Escola Municipal Emílio Ribas, e até hoje permaneço lá. Eu tinha mais aulas e fui perdendo as aulas por motivo de fechamento de turmas, e devido a isso peguei aulas na Escola Municipal Sobradinho e estou lá desde 2016.

Eu fiquei sabendo sobre o Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo em minha escola e fui liberado para realizar o Curso. Somente alguns professores que foram liberados.

Um dos motivos que me levaram a fazer o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo foi o fato de estarmos sempre nos aperfeiçoando nessa área. Porque sempre tive interesse pela educação, dessa educação que é destinada ao campo, desses alunos que vivem na zona rural, e ver como que a universidade está tratando esse assunto. Então esse foi o maior interesse em fazer esse Curso.

Além do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, a minha dissertação de mestrado teve como tema “O Ensino de Arte e Ruralidade: apontamentos e reflexões interculturais”. E atualmente continuo pesquisando no doutorado sobre o

ensino de arte na zona rural do município de Uberlândia-Minas Gerais. O tema da tese é “Ensino de Arte nas Escolas localizadas no meio rural de Uberlândia-MG”.

São temas que na dissertação foquei em uma única escola, e o meu trabalho foi mais direcionado para o aluno, e agora no doutorado eu iria também trabalhar com alunos e professores, mas devido à pandemia nós tiramos os alunos, porque nós não sabíamos que no ano de 2022 a situação poderia estar normalizada. Então nós optamos por entrevistar somente os professores.

Eu sempre estive preparado para trabalhar com os alunos da zona rural, porque sempre foi essa minha vontade, de trabalhar com eles, observar e ter esse diálogo com eles, na zona rural. Pois de acordo com meu histórico eu vim da zona rural para cidade. Então, apesar dos meus pais terem nascido no meio urbano, eu tenho essa ligação com o rural. Por exemplo, meus avós vieram de um trabalho em fazendas para a cidade. Então eu era muito pequeno, eu tinha essa ligação muito forte com os aspectos rurais. Com a crescente urbanização nós não tivemos mais essa relação tão próxima, porque meus avós morreram. As fazendas foram vendidas e acabamos ficando somente na cidade. Então, nesses aspectos da minha vivência desde pequeno, essa vontade de ver essa realidade desses alunos, observar, dialogar e trabalhar com esses alunos. Eu penso que estou assim preparado para lidar com esses alunos. Aquilo que não sabemos ou dominamos procuramos pesquisar, e depois levamos uma resposta para aquelas perguntas que eles fazem em relação àquilo que temos dúvidas. Procuramos esclarecer por meio da pesquisa. Então, eu acho muito importante e gosto muito de trabalhar com essas crianças da zona rural.

O Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo nos possibilitou perceber a nova realidade dos alunos da zona rural mais vívida. Então, acredito que o Curso auxiliou bastante esse movimento de perceber essa necessidade que esses alunos têm de conhecer, e nós de levarmos para eles esse conhecimento. Eu penso que o Curso ajudou bastante em relação a essas conotações relacionadas à realidade dos alunos. De nós tentarmos observar e melhorar também os nossos aspectos pedagógicos em sala de aula.

Eu penso que considerar a vivência de cada um dos alunos é um aspecto muito importante a ser considerado no planejamento de minhas aulas. Assim, percebemos aqueles que trabalham, ajudam os pais em casa e aqueles que não. Percebemos isso bem nitidamente. Os alunos que querem estudar de verdade, e ajudar até mesmo o pai. Aquele que quer ser agrimensor, quer ser agrônomo. Então, eles querem alguma coisa, ajudar, ficar no campo. Mas há outros, que não têm interesse nenhum. Há outros, que não têm

interesse em permanecer no campo. Ele quer ser médico e vir morar na cidade. Mas eu tento planejar minhas atividades, muitas vezes, de acordo com a realidade deles. Claro que tem conteúdos rígidos a serem disciplinados, mas nós fazemos uma relação, um desdobramento, e tentamos relacionar, tanto na matéria de geografia, como na de arte.

Inicialmente eu não tinha fonte para preparar minhas aulas. No início da minha carreira eu ficava um pouco perdido, porque não tinha nada escrito sobre as escolas localizadas no meio rural. Então, isso foi uma construção. Pelas experiências buscamos sempre informações. E no Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, e em outros cursos de aperfeiçoamento que a UFU ofereceu, nós estamos sempre buscando e tentando.

Um dos estudiosos, também educador, que eu busco muito é Paulo Freire. Apesar de que o Paulo Freire não fez parte da minha dissertação de mestrado, e nem agora no doutorado com a tese, mas tem algumas citações dele, pouca coisa mas tem. Uma das fontes que eu tive que pesquisar foi Paulo Freire, e me ajudou muito a ver essa nova realidade, a perceber a importância de considerarmos a realidade, a observar, e a dialogar com esses alunos. Agora, realmente Paulo Freire foi um grande educador e teve um reflexo muito importante em minha vida.

O material didático que eu utilizo para preparar minhas aulas são os livros didáticos oferecidos pelo MEC. Às vezes eu procuro alguma coisa na internet, algumas pesquisas, algumas referências. O direcionador infelizmente ainda é o livro didático, porque o conteúdo vem muito engessado, sem poder fugir. Mas durante as aulas, pela experiência que eu tenho, e pelo que vou observando e pelas pesquisas que a gente faz hoje na internet. O Google é tão importante. Por meio dele acessamos outras experiências. E recentemente eu me inseri em alguns grupos de *WhatsApp*. E é muito interessante estar em contato com algumas experiências vividas pelos próprios professores que vivem na zona rural. Então é uma troca de experiência muito grande e produtiva.

Tratando das estratégias e metodologias de ensino que utilizo para ministrar minhas aulas, além da explanação explicativa do conteúdo, eu utilizo muito o desenho com eles. Por exemplo, no 6º ano vamos trabalhar paisagem, e utilizo o desenho. Eu acho importante desenvolver isso durante as aulas de geografia. Outra estratégia também é pedir para os alunos trazerem algumas pesquisas que eles fazem com os pais deles, com a família relacionada à cultura, à vivência em relação a casa. E agora com os laboratórios de informática, a gente leva esses alunos para pesquisa. Damos um tema e eles pesquisam no laboratório de informática.

Com a inserção dos *tablets* em sala de aula, ficou super legal, porque a gente pode ver aquele conteúdo bem mais explicado, direcionado, cada um na sua carteira com seu *tablet*. E nós direcionamos aquele conteúdo para ser trabalhado em sala de aula.

Bom, essas são as estratégias que eu utilizo. Gosto muito de fazer a feira do conhecimento. Gosto muito de trabalhar com maquete. Essa semana, nós vamos trabalhar na Feira do Conhecimento da Diversidade Cultural, trazendo a semana de arte. Antes trazemos a semana de arte moderna, e depois trazemos a realidade vivida com os alunos e com os trabalhos, e alguns artistas negros que a gente também tem no nosso peito. É isso que nós trabalhamos, essa diversidade de metodologia e diversidade de ministrar as aulas.

No que se refere ao processo avaliativo a escola cobra o processo e o produto. Sendo 60% da nota para o processo e 40% da nota para o produto. O produto é enrijecido já vem pronto. Tem que aplicar uma prova bimestral. Tem que ser prova, não é aceito outro tipo de avaliação. Eu questiono muito esse processo, mas vem de cima para baixo, e a gente acaba aceitando. Já tentamos modificar esse processo avaliativo, mas sempre acaba sendo cobrado do aluno essa parte escrita. De estudar em casa, do conhecimento que ele aprendeu durante os meses do bimestre. Bom, em relação ao processo na geografia a gente utiliza muito trabalho de pesquisa, trabalho sobre a realidade deles, muito relatório, muito desenho. E eu cobro também outros trabalhos como realização de maquete. Esses são trabalhos do processo, e com isso a gente verifica o que o aluno aprendeu durante todo o bimestre. Então, nós avaliamos esse que seria o procedimento, o processo que é o maior. E o produto, a prova, a gente não tem como fugir dela, é uma coisa mais enrijecida pelo sistema. Muitas vezes é cobrado o conteúdo que foi lecionado nos meses, que foi trabalhado. Em artes a gente trabalha o aspecto de criatividade, de interesse, de envolvimento que o aluno tem. Então a gente não tem nota, mas às vezes pede algum relatório. A gente fica preso mais nessa questão da criatividade e desenvolvimento que a criança teve durante o ano em relação ao desenho, as relações com as artes.

Anteriormente ao Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, eu já fazia muito essa prática de ir a campo com as crianças. Eu gostava de ir ver a realidade. Tanto é que pedíamos o transporte para a escola, e íamos a campo vivenciar o que os pais dos alunos vivenciavam, ver a realidade. Um exemplo que posso dar é a paisagem do cerrado. Muitas vezes falamos muito sobre ela, mas os alunos apenas observam e não compreendem a importância desse ambiente. Foi por isso que eu aproveitei muito o Curso

de aperfeiçoamento em Educação do Campo, pois aprendi a vivenciar esse tipo de situação junto com as crianças.



Eu já praticava isso antes do Curso, mas com a participação no Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, essa prática foi enfatizada ainda mais. Foi muito interessante aprender a sair um pouco da sala de aula e observar a realidade junto com os alunos. Esse foi um dos aspectos do Curso que achei mais interessante e que contribuiu bastante para o meu trabalho como educador.

A proposta pedagógica da escola não tem aspectos de adaptação para a zona rural, o conteúdo também não. Mas nós inserimos isso, porque os livros didáticos não trazem isso. Por exemplo, se vai tratar da zona rural, trata como se fosse um outro mundo, parece que não está inserido dentro do contexto da criança, principalmente aquela que vive na zona rural. Então, foge muito, trata muito de urbanização, dos aspectos positivos, das profissões e outras coisas a mais. Trata muito desses aspectos de urbanização. Então, os livros didáticos não trazem esses aspectos. São raros! Você vê uma ou outra coisa. Pode ser então alguma outra atividade que pode inserir nesse contexto, mas são raros. E muitas vezes não dá, nesses trabalhos, terem todo contexto. Às vezes a gente tem o transporte, às vezes não tem, então não tem trabalho de campo.

Sobre a questão da Educação do Campo eu pensaria de uma maneira mais diferente, mas como os conteúdos são bem rígidos, fica difícil a gente tentar. Mas eu penso em uma educação em que os livros didáticos poderiam vir especificamente, para as escolas urbanas e livros didáticos para os alunos da zona rural, sem perder a essência. Eu acredito que isso seria um grande avanço para o Brasil. No entanto, penso que se trata de um sonho que nunca vai se realizar, pois os livros didáticos já vêm com os conteúdos programáticos todos certinhos. Mas, eu acho que o livro didático deveria abordar essa realidade do Brasil que é um país muito grande. Apesar de que nós sabemos que tem uma maioria que é da zona urbana, mas ainda assim temos alunos na zona rural. Então, na confecção desses livros didáticos, deveriam pensar na realidade dos alunos do campo, esse seria um dos aspectos. Outro aspecto seria que eu tento dialogar o máximo que posso, desenvolver práticas que envolva os alunos, para que esses alunos tenham um maior interesse em ficar no campo. Porque eles pensam que a vida na cidade é as mil maravilhas, que é um lugar que tem emprego e tudo. Mas nos sabemos que chegando aqui, ele não vão realizar o sonho que tiveram. Então, seria importante trabalhar isso com as crianças, eles terem a formação, mas permanecer no campo. Eu acho que seria um sonho maior. E eu tento isso na minha prática diária de professor, eu tento mostrar esse outro lado. Tanto

no conteúdo de geografia, como no conteúdo de artes. Como que ele teria que trabalhar artes nessa realidade do campo? Os materiais que eles têm, os materiais naturais, os tipos de solo que dão cores diferentes, que podem ser retratados. Podem ser pesquisados também, como tinta tanto do solo, como dos vegetais. Eu acho isso importante.

A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética – CEP

 <p>UFU Universidade Federal de Uberlândia</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG</p>	 <p>Plataforma Brasil</p>
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
<p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>Título da Pesquisa: O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA UFU E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise da formação docente.</p> <p>Pesquisador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior</p> <p>Área Temática:</p> <p>Versão: 2</p> <p>CAAE: 56053022.5.0000.5152</p> <p>Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU</p> <p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p> <p>DADOS DO PARECER</p> <p>Número do Parecer: 5.310.103</p> <p>Apresentação do Projeto:</p> <p>O projeto de pesquisa possui financiamento próprio com o título "O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA UFU E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise da formação docente". A pesquisa está sendo executada no curso de doutoramento em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Que visa investigar como os professores de escolas rurais, egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo-Programa Escola da Terra-UFU, pensam e avaliam sua prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências empreendidos durante a realização do referido curso.</p> <p>METODOLOGIA: A pesquisa qualitativa, é compreender como os professores egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU, pensam e avaliam sua prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências empreendidos durante a realização do referido curso. Inicialmente, será realizada pesquisa bibliográfica acerca do processo histórico da educação do campo no Brasil, evidenciando os avanços e os possíveis retrocessos. Para contextualizar o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da TerraUFU realizaremos uma pesquisa e estudo dos principais documentos como Projeto Pedagógico de Curso, portarias, resoluções e pareceres que dão o embasamento legal. Em seguida, será realizada uma entrevista com coordenador de curso, objetivando compreender o processo de planejamento, execução e avaliação do mesmo.</p>		
<p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2125 - Bloco "1A" sala 228 - Campus Sta. Mônica</p> <p>Bairro: Santa Mônica CEP: 38.405-144</p> <p>UF: MG Município: UBERLÂNDIA</p> <p>Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@prop.ufu.br</p>		

Posteriormente, será realizado um mapeamento dos professores que concluíram I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU, e de suas respectivas escolas de atuação. Isso será feito a partir da aplicação de questionários por meio da ferramenta Google Forms que serão enviados por correio eletrônico. Com esse mapeamento em mãos e a partir do universo de professores elencados, será definida uma amostragem de 20% a 30% de docentes a serem entrevistados. As entrevistas serão orientadas por roteiro semiestruturado e realizadas com professores alocados em espaços que constituem o cenário da pesquisa, que são as escolas situadas em áreas rurais.

AMOSTRAGEM: Esta pesquisa considerará como participantes os professores que concluíram I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU, que aceitarem participar da pesquisa. O limite de participação é de 20 profissionais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os professores de escolas rurais, egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo-Programa Escola da Terra-UFU, pensam e avaliam a própria prática docente a partir dos estudos, conhecimentos e experiências empreendidos durante a realização do referido curso.

Objetivo Secundário:

Compreender e analisar o processo histórico da educação do campo no Brasil, evidenciando possíveis avanços e retrocessos;

Apresentar e contextualizar o I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo desenvolvido na UFU;

Analisar por meio de questionários e entrevistas como os professores de escolas rurais, egressos do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo-Programa Escola da Terra-UFU, pensam e avaliam a sua prática docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A possibilidade riscos que os participantes podem sofrer é a de serem identificados. Para que isso não ocorra serão criados pseudônimos para citar os depoimentos dos participantes. Além disso, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **Cep:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cop@propp.ufu.br

Benefícios:

Os participantes da pesquisa irão se beneficiar pessoalmente e profissionalmente por meio do processo de reflexão, pois serão levados a acessar os conhecimentos apreendidos durante I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU, bem como a evidenciar a própria prática de ensino em sala de aula. Com isso, os docentes por intermédio deste trabalho de pesquisa poderão colaborar para a promoção e o fortalecimento da educação do campo no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Critério de Inclusão: Serão participantes da pesquisa os professores que concluíram I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU, que aceitarem participar da pesquisa. O limite de participação é de 20 profissionais.

Critério de Exclusão: A participação na pesquisa é de caráter voluntário, portanto, serão excluídos da mesma os professores que não manifestarem o desejo de participar da investigação. Professores com idade inferior a vinte e um anos e aposentados serão excluídos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em atendimento às solicitações do CEP/UFU no Parecer Consubstanciado Número 5.285.197, de 10 de Março de 2022, a equipe de pesquisa apresentou as seguintes alterações:

1) O pesquisador não esclareceu de forma clara como será feito o recrutamento dos participante junto I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU, apontou em seu projeto apenas que será feito um convite por e-mail, nada mais. O CEP/UFU solicita informações detalhadas, de como o pesquisador terá acesso aos e-mails dos participantes, lembrando que os e-mails dos participantes não pode ser fornecido por terceiros.

RESPOSTA DOS PESQUISADORES:

A lista contendo os endereços de e-mail dos professores participantes do I Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Programa Escola da Terra-UFU, será obtida oficialmente por meio de requerimento junto ao Pró-reitor de pesquisa e pós-graduação, o Sr. Carlos Henrique de Carvalho, com respaldo na Declaração da Instituição coparticipante que consta

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Cidade: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3238-4131 **Fax:** (34)3238-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

nos documentos anexos. O devido detalhamento foi realizado no tópico Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado em cor diferente.

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

2) O CEP/UFU solicita que a justificativa para o número de participantes (por referência bibliográfica ou literatura da área de pesquisa ou cálculo amostral) seja inserida na seção Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e Projeto Detalhado.

RESPOSTA DOS PESQUISADORES:

A justificativa para o número total de participantes tanto na fase de questionários quanto na fase de entrevista foi devidamente explicitada com base em pesquisa prévia, e literatura da área de pesquisa. O devido tratamento dessas informações consta seção Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e Projeto Detalhado destacado em cor diferente.

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

3) Informar o N amostral se será no limite de 20 participantes ou 100, uma vez que consta essa divergência no Formulário da plataforma Brasil. A Folha de rosto também precisa constar o mesmo número.

RESPOSTA DOS PESQUISADORES:

O aumento do número de participantes ocorreu pois no momento da formulação desse quantitativo junto à Plataforma Brasil, a pesquisadora desconsiderou o total de participantes na fase dos questionários e só considerou a potencial de participantes possíveis e viáveis na fase de entrevistas. Portanto, em função da solicitação do CEP/UFU demos o devido detalhamento e esclarecimento desses procedimentos conforme consta na seção Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.405-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3235-4131 **Fax:** (34)3235-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Formul. E-310.103

Outras alterações:

- Fizeram-se necessárias adequações textuais na capa e na folha de rosto do Projeto Detalhado. Esse procedimento não altera o projeto, pois se trata somente de um complemento de informação.

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MAIO/2024*.

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Cidade: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3238-4131 **Fax:** (34)3238-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.310.103

Outras alterações:

- Fizeram-se necessárias adequações textuais na capa e na folha de rosto do Projeto Detalhado. Esse procedimento não altera o projeto, pois se trata somente de um complemento de informação.

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MAIO/2024*.

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;

Endereço: Av. João Neves de Ávila 3121 – Bloco “1A”, sala 234 – Campus Sta. Mônica
Cidade: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3238-4131 **Fax:** (34)3238-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.310.103.

c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 234 - Campus Sta. Mônica		
Cidade: Santa Mônica		Cep: 38.408-144
UF: MG	Município: UBERLÂNDIA	
Telefone: (34)3239-4131	Fax: (34)3239-4131	E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.310.103

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1855892.pdf	20/03/2022 10:13:36		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RespostaaoParecerConsustanciadoN5285197.docx	20/03/2022 10:12:45	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	__ProjetoDetalhado.docx	20/03/2022 10:05:42	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	19/02/2022 10:48:10	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Outros	CurriculoLattesPesquisadores.docx	07/02/2022 21:48:24	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaProfessor.docx	07/02/2022 21:42:37	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Outros	QuestionarioProfessores.docx	07/02/2022 21:39:23	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeCompromisso.pdf	28/01/2022 09:32:54	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_Co_Participante.pdf	26/01/2022 21:43:17	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaCoordenador.docx	12/01/2022 11:23:23	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEadequadoCovid.docx	12/01/2022 11:20:59	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica**Cidade:** Santa Mônica**CEP:** 38.408-144**UF:** MG**Município:** UBERLÂNDIA**Telefone:** (34)3239-4131**Fax:** (34)3239-4131**E-mail:** csp@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 5.310.103

UBERLÂNDIA, 24 de Março de 2022

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Neves da Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 234 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@perpp.ufu.br