



UnB

**Universidade de Brasília
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural
PPGMADER**

OZANIA LOPES DE OLIVEIRA

**PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO
DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

Planaltina

2024

OZANIA LOPES DE OLIVEIRA

**PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO
DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas para o Meio Ambiente e o Campo

Orientadora: Profa. Dra. Eliene Novaes Rocha

Planaltina

2024

Oliveira, Ozania Lopes de
048p Programa Escola da Terra: um olhar sobre a formação
docente em Escolas do Campo no Distrito Federal / Ozania
Lopes de Oliveira; orientador Eliene Novaes da Rocha. --
Brasília, 2024.
159 p.

Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento
Rural) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Formação de Professores. 3.
Práxis. I. Rocha, Eliene Novaes da, orient. II. Título.

OZANIA LOPES DE OLIVEIRA

**PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO
DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestra. Linha de pesquisa: Políticas Públicas para o Meio Ambiente e o Campo

Brasília, 26 de setembro de 2024

Banca examinadora

Dra. Eliene Novaes Rocha - Orientadora (Presidente)

Universidade de Brasília

Dra. Regina Coelly Fernandes Saraiva

Universidade de Brasília

Dra. Kelly Anne Pereira

Universidade de Brasília

Dra. Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Avaliadora Externa

Dedico a você minha amada irmã Edilina.

In memory.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, pela paciência e compreensão,
à minha querida e amada filha Rafaela, o meu primeiro amor.

Sua presença em minha vida me fez chegar aonde estou.

Ao meu filho, Arthur, meu segundo amor.

Filho que tanto me inspira com sua determinação.

Aos amigos que sempre acreditaram que meus sonhos, eram sonhos possíveis.

Agradeço aos meus queridos professores e a minha orientadora por todo aprendizado.

Mais que conhecimentos acadêmicos me ensinaram muito sobre a vida.

Agradeço também aos meus sobrinhos, Júlia Grazielle e Daniel.

Companheiros desde sempre e para sempre.

Metade

“Que a força do medo que tenho
não me impeça de ver o que anseio
que a morte de tudo em que acredito
não me tape os ouvidos e a boca
pois metade de mim é o que eu grito
a outra metade é silêncio
Que a música que ouço ao longe seja linda ainda que tristeza
que a mulher que amo seja pra sempre amada
mesmo que distante
pois metade de mim é partida a outra metade é saudade.
Quer as palavras que falo
não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor
apenas respeitadas como a única coisa
que resta a um homem inundado de sentimentos
pois metade de mim é o que ouço
a outra metade é o que calo
Que a minha vontade de ir embora
se transforme na calma e paz que mereço
que a tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada
porque metade de mim é o que penso a outra metade um vulcão
Que o medo da solidão se afaste
e o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável
que o espelho reflita meu rosto num doce sorriso
que me lembro ter dado na infância
pois metade de mim é a lembrança do que fui a outra metade não sei
Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
pra me fazer aquietar o espírito
e que o seu silêncio me fale cada vez mais
pois metade de mim é abrigo
a outra metade é cansaço
Que a arte me aponte uma resposta
mesmo que ela mesma não saiba
e que ninguém a tente complicar
pois é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
pois metade de mim é plateia a outra metade é canção.
Que a minha loucura seja perdoada
pois metade de mim é amor
e a outra metade também”

Oswaldo Montenegro

RESUMO

Este estudo visa analisar as repercussões da formação promovida pelo Programa Escola da Terra (PET) na formação dos professores da Educação Básica do Campo no Distrito Federal. A pesquisa foca nas experiências dos professores que participaram da formação continuada oferecida pelo PET. Adota uma abordagem qualitativa, utilizando métodos de pesquisa participante, bibliográfica e documental, além da aplicação de questionário on-line para a coleta de dados. A investigação analisa a percepção dos professores sobre os efeitos da formação continuada do programa e identifica as dimensões do trabalho docente nas quais a formação promoveu avanços nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho, conforme a epistemologia das práxis. O período analisado abrange desde a implementação da 1ª Edição do Programa Escola da Terra no DF, em 2018, até 2022, refletindo as experiências dos educadores participantes. Para embasar o debate teórico, utilizam-se os estudos de Antunes-Rocha (2022), Barros (2018), Curado (2019), Freitas (2022), Hammel (2021) e Novaes (2021). Os resultados revelam que o Programa Escola da Terra permite aos professores refletirem criticamente sobre a escola e suas práticas hegemônicas. Além disso, possibilita a exploração de estratégias para promover transformações na Educação do Campo no Distrito Federal e para reconsiderar a escola como um espaço formativo, entre outras possibilidades de formação docente.

Palavras-chave: educação do campo; Escola da Terra, formação de professores; práxis.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las repercusiones de la formación promovida por el Programa Escuela de la Tierra (PET) en la formación de los profesores de la Educación Básica del Campo en el Distrito Federal. La investigación se centra en las experiencias de los profesores que participaron en la formación continua ofrecida por el PET. Adopta un enfoque cualitativo, utilizando métodos de investigación participante, bibliográfica y documental, además de la aplicación de un cuestionario en línea para la recolección de datos. La investigación analiza la percepción de los profesores sobre los efectos de la formación continua del programa e identifica las dimensiones del trabajo docente en las cuales la formación promovió avances en las prácticas pedagógicas y en la organización del trabajo, conforme a la epistemología de las praxis. El período analizado abarca desde la implementación de la 1ª Edición del Programa Escuela de la Tierra en el DF, en 2018, hasta 2022, reflejando las experiencias de los educadores participantes. Para sustentar el debate teórico, se utilizan los estudios de Antunes-Rocha (2022), Barros (2018), Curado (2019), Freitas (2022), Hammel (2021) y Novaes (2021). Los resultados revelan que el Programa Escuela de la Tierra permite a los profesores reflexionar críticamente sobre la escuela y sus prácticas hegemónicas. Además, posibilita la exploración de estrategias para promover transformaciones en la Educación del Campo en el Distrito Federal y para reconsiderar la escuela como un espacio formativo, entre otras posibilidades de formación docente.

Palabras clave: educación del campo; escuela de la Tierra, formación de profesores; praxis.

ABSTRACT

This study aims to analyze the repercussions of the training provided by the Escola da Terra Program (PET) on the professional development of teachers in Basic Education in Rural Areas in the Federal District. The research focuses on the experiences of teachers who participated in the continuing education offered by PET. It adopts a qualitative approach, using participant, bibliographic, and documentary research methods, along with the administration of an online questionnaire for data collection. The investigation analyzes teachers' perceptions of the effects of the program's continuing education and identifies the dimensions of teaching work where the training promoted advances in pedagogical practices and work organization, in line with the epistemology of praxis. The period analyzed spans from the implementation of the 1st Edition of the Escola da Terra Program in the DF in 2018 until 2022, reflecting the experiences of participating educators. To support the theoretical discussion, the study draws on the works of Antunes-Rocha (2022), Barros (2018), Curado (2019), Freitas (2022), Hammel (2021), and Novaes (2021). The results reveal that the Escola da Terra Program enables teachers to critically reflect on the school and its hegemonic practices. Furthermore, it facilitates the exploration of strategies to drive transformations in Rural Education in the Federal District and to reconsider the school as a formative space, among other possibilities for teacher training.

Keywords: rural education; Escola da Terra, teacher training; práxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relações e mediações presentes na formação de professores por alternância..... 45

Figura 2: Expansão territorial do DF ao longo dos anos 82

Figura 3: Expansão territorial do DF ao longo dos anos..... 90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação continuada entre 1970 a 2000: tendências e perspectivas teóricas	41
Quadro 2: Epistemologia da práxis	42
Quadro 3: Síntese da cobertura do Programa Escola da Terra no Brasil	56
Quadro 4: Abrangência do Programa Escola da Terra no estado do Maranhão	60
Quadro 5: Jornada ampliada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).....	77
Quadro 6: Jornada ampliada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).....	77
Quadro 7: Regiões Administrativas do DF	83
Quadro 8: Escolas do Campo e sua década de criação	84
Quadro 9: Motivações dos cursistas para participar do Programa Escola da Terra.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos Professores Cursistas do PET	90
Gráfico 2: Distribuição das Etapas/Modalidades de Ensino dos Professores Cursistas do PET	91
Gráfico 3: Formação dos professores cursistas do PET	92
Gráfico 4: Área do conhecimento de atuação dos professores cursistas do PET	94
Gráfico 5: Função exercida pelos professores cursistas do PET na unidade de lotação	94
Gráfico 6: Vínculo institucional dos professores cursistas do PET	95
Gráfico 7: Escola onde atuam os professores cursistas do PET	96
Gráfico 8: Etapa de ensino na qual atuam os professores cursistas do PET	96
Gráfico 9: Tempo de serviço dos professores cursistas do PET	97
Gráfico 10: Dimensões do trabalho docente dos professores cursistas do PET	106
Gráfico 11: Impacto do curso Escola da Terra nas dimensões do trabalho docente dos professores cursistas do PET	107

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Territórios do PET com maior número de cursista.	25
Mapa 2: Mapa do DF dividido por Regiões Administrativas/Territórios formativos	26
Mapa 3: Mapa da distribuição territorial do Distrito Federal em 1964	81
Mapa 4: Regiões Administrativas do Distrito Federal atualmente.....	83
Mapa 5: Mapa do Distrito Federal de 1958	85
Mapa 6: Mapa do Novo Distrito Federal.....	86
Mapa 7: Mapa do DF com a divisão original das fazendas que deram nome às RAs.....	87
Mapa 8: Municípios da RIDE-DF em verde claro	87
Mapa 9: Localização geográfica das escolas participantes da pesquisa	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Mapeamento das escolas com maior número de participantes no Programa Escola da Terra 1ª e 2ª edição no DF.....	24
Tabela 2: Mapeamento das escolas que tem participantes da pesquisa.....	27
Tabela 3: Abrangência do Programa Escola da Terra no Amazonas	57
Tabela 4: Abrangência do Escola da Terra em Sergipe.....	61
Tabela 5: Abrangência do Programa Escola da Terra – Minas Gerais 2014-2016	63
Tabela 6: Municípios atendidos entre 2014 e 2021 do Programa Escola da Terra-Minas Gerais	63
Tabela 7: Abrangência do Programa Escola da Terra no Rio de Janeiro	64
Tabela 8: Abrangência do Programa Escola da Terra Rio Grande do Sul	65
Tabela 9: Números do Escola da Terra no Paraná.....	66
Tabela 10: Abrangência do Programa Escola da Terra – Goiás.....	67
Tabela 11: Quantidade de Escolas do Campo por RA	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EDOC	Educação do Campo
EE	Ensino Especial
EF	Ensino Fundamental
EF1	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
EF2	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUP	Faculdade Planaltina
MEC	Ministério Da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDE	Plano de Desenvolvimento na Escola
PEA	Programa Escola Ativa
PET	Programa Escola da Terra
PROEITI	Programa de Educação Integral em Tempo Integral
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF	Secretaria de Estado De Educação do Distrito Federal
UE	Unidade de Ensino
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
RA	Região Administrativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 METODOLOGIA	23
2.1 Coleta e análise dos dados	27
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DOCENTE E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	31
3.1 Concepção de Educação do Campo e de Escola do Campo	32
3.2 A práxis como elemento constituinte na formação continuada dos professores	36
3.3 A pedagogia da alternância na formação de professores	43
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL	48
4.1 Percursos formativos	48
4.2 Do Programa Escola Ativa ao Escola da Terra: experiências formativas Brasil afora	51
4.2.1 Região Norte.....	56
4.2.2 Região Nordeste	57
4.2.3 Região Sudeste	62
4.2.4 Região Sul	64
4.2.5 Região Centro-Oeste.....	67
5 O ESCOLA DA TERRA NO DISTRITO FEDERAL	71
5.1 O território da Educação do Campo no Distrito Federal	80
5.2 Escola da Terra no DF: o perfil dos professores cursistas do pet 1ª e 2ª edição	90
5.2.1 Primeiras aproximações.....	90
5.3 As repercussões do Programa Escola da Terra segundo as percepções dos professores cursistas	97
5.4 As dimensões do trabalho docente na formação continuada a partir da percepção dos professores cursistas	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
ANEXO A	121
ANEXO B	135
APÊNDICE A	154

INTRODUÇÃO

Sou a quarta filha de uma família de seis irmãos. Hoje, somos cinco. Meu pai chegou a Brasília em 1958, vindo de Minas Gerais, para trabalhar na construção da nova capital. Poucos anos depois, casou-se com minha mãe em 1960, no distrito de Tabajara, no município de Inhapim, estado de Minas Gerais. Como uma das inúmeras famílias de candangos, denominação dada aos trabalhadores imigrantes de diversas regiões do Brasil, que se dirigiram à Região Centro-Oeste para contribuir na edificação da nova capital. Minha família morava em acampamentos organizados pelas empresas encarregadas dessas obras. Entre esses acampamentos, estava o Núcleo Bandeirante, o principal da época, além de outras ocupações pioneiras formadas nos arredores de Brasília. Após a remoção dessas famílias, meus pais estabeleceram-se na cidade do Gama, onde cresci e vivi por 35 anos.

Estudei durante toda minha vida em escola pública, mas aprendi a traçar as primeiras letras e números em uma escolinha de fundo de quintal. Em 1976, iniciei formalmente minha vida escolar no Colégio do Gama (CG). Lá, estudei da 1ª etapa (como se denominava na época) até o 3º e último ano do curso de Magistério, concluído em 1986. Tenho muitas lembranças ainda vivas daquela época: as atividades do Grêmio Estudantil, as rodas de música na 7ª série com o amigo Mário, que tocava violão muito bem. Sentados na grama em uma grande roda, toda a turma estudava junta desde a 1ª etapa, onde esperançávamos, sem saber, por dias verdadeiramente democráticos.

Minha mãe estudou apenas até o quinto ano primário no ensino supletivo, e meu pai só veio a se alfabetizar por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nos anos 1970. No entanto, ambos foram incansáveis defensores da educação, reconhecendo-a como um elemento necessário e transformador de vidas.

Acredito ser relevante compartilhar um pouco da história de meu pai, que, após um acidente de trabalho, passou de trabalhador da construção civil a catador de garrafas — então denominado garrafeiro — em 1968, depois catador de jornal e, por fim, artesão. Cada uma dessas fases da vida e os processos criativos que ele construiu e viveu, na busca de se reconstituir como pai, marido e provedor de uma família numerosa, me inspiraram, em momentos posteriores como professora, a utilizar a criatividade como um recurso essencial na escola pública.

Como mencionado, concluí o curso de Magistério em 1986 e somente nos anos 1990 prestei o concurso para professor de 1ª a 4ª série da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Tomei posse apenas em junho de 1993, após adiar o quanto pude. Ser professora não era um sonho meu, mas sim de minha mãe. No entanto, naquele momento, com uma filha pequena para cuidar, enfrentei o grande desafio de me tornar professora.

Os dois primeiros anos foram bastante desafiadores. Turmas lotadas, salário baixíssimo e péssimas condições de trabalho reforçaram meu despreparo para enfrentar a rotina da sala de aula. Entretanto, essa experiência me levou a buscar os cursos de formação oferecidos pela então Fundação Educacional do Distrito Federal e, posteriormente, pela Escola de Formação dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE). Nesses cursos, encontrei o apoio e o suporte necessários naquele momento, incorporando a autoformação e a formação em serviço como práticas essenciais para a consolidação dos saberes docentes. A formação continuada deu um novo direcionamento à minha vida de professora.

Em 1995, fui convidada para trabalhar no Centro de Referência em Alfabetização do Gama, na Escola Classe 16. Essa escola foi como uma universidade para mim, onde me constituí como professora, ao lado de um grupo com uma trajetória profissional única que ainda não conheci em nenhuma outra escola em que atuei. A teoria e a prática pedagógica na sala de aula entrelaçavam-se. Saber o que fazer e por que fazer, principalmente nas classes de alfabetização e Educação Infantil, é imprescindível. A prática e a rotina de estudos em grupo permitiram-me perceber que estava e fazia parte do mundo da educação. Foi lá que aprendi a conhecer e amar o cerrado e toda a sua beleza.

Somente no início dos anos 2000 pude ingressar em um curso de nível superior, o Programa para Professores em Início de Escolarização (PIE), uma política pública de formação para professores que possuíam apenas o curso de magistério em nível médio. O curso se deu pela Faculdade de Educação (FE), em parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O curso atendeu 2.000 mil professores em exercício na rede pública do DF. Na metade do curso, engravidei, o que tornou muito difícil concluir a formação. Foi uma gravidez inesperada que alterou os rumos e planos. Após o parto, entrei em depressão e não busquei a ajuda necessária. Procurei alívio para as dores que me devastavam na bebida. Entre altos e baixos, acabei encontrando forças para prosseguir e retornei ao trabalho. Nesse mesmo período, em meados de 2007, tive a oportunidade de cursar o Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica com ênfase no ensino médio, em uma nova parceria entre a UnB e a SEEDF. No entanto, não

consegui me manter longe da bebida. Quase concluindo o curso, em julho de 2009, perdi uma de minhas irmãs, uma perda que me tirou dos trilhos, afundando-me no álcool e nas drogas. Concluí a especialização, mas deixei de lado qualquer possibilidade de continuidade da minha formação acadêmica e da vida profissional, afastando-me em agosto de 2010 do trabalho para tratamento médico, mergulhada em um poço sem fim. Entre idas e vindas, já não suportava os julgamentos, a solidão e o descrédito. Após uma tentativa de suicídio, fui internada em uma clínica de reabilitação, onde passei nove meses. Viver todo esse processo não é fácil para ninguém. Vivi cada dia de uma vez.

Depois de três anos afastada do trabalho, retornei efetivamente em março de 2014. Optei por trabalhar em uma escola do campo, próxima à comunidade da qual faço parte. Ao regressar, atuei como professora na sala de leitura de 2014 a 2016, um espaço no qual me sentia bem. Sempre amei os livros. Desde criança, sempre tive acesso a livros e outros materiais escritos; como mencionei anteriormente, meu pai trazia jornais que recolhia, e às vezes havia revistas ou livros usados entre eles. Mesmo tendo participado de inúmeros cursos de formação ao longo da minha carreira, os livros também me ajudaram a construir e consolidar conhecimentos e saberes que trago comigo.

Com a mudança das equipes gestoras da escola, em 2017, fui convidada pela nova gestão para compor a equipe pedagógica como apoio à coordenação. Em abril de 2018, passei a atuar como supervisora pedagógica, função que exerci até setembro de 2021. A escola já estava em processo de retomada de sua condição de escola de área rural desde 2015, em função da alteração no Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal, ocorrida em 2010, quando se assumiu como Escola do Campo.

Desde então, o objetivo passou a ser a construção da identidade da escola como Escola do Campo e a implantação da Educação do Campo como modalidade de ensino, envolvendo toda a comunidade escolar. As inúmeras ações desenvolvidas no contexto da unidade de ensino configuraram-se em uma experiência de transição pedagógica vivenciada por todo o coletivo da escola, desde professores até as equipes terceirizadas, considerando que a educação permeia todos os espaços escolares.

Nesse ínterim, foi iniciado o Programa Escola da Terra (PET)-1ª Edição no Distrito Federal, oferecendo formação continuada aos professores das escolas públicas de Educação Básica do campo. A formação ocorreu por meio da alternância pedagógica e dos tempos

educativos, sendo o tempo-universidade oferecido aos sábados. A garantia de diálogo e troca de experiências entre os docentes cursistas contribuiu para que eu me percebesse como sujeito na construção do conhecimento, na transformação social dos processos educativos e na consolidação da Educação do Campo por meio da formação docente.

O anseio de compreender os caminhos percorridos pelos movimentos sociais e pelos povos do campo na construção do perfil de educação para a Educação do Campo foi realizado pela formação continuada, especialmente com o Programa Escola da Terra. Após quase vinte anos, pude finalmente retomar o sonho de dar continuidade à minha vida acadêmica, que havia abandonado.

Com o início da primeira turma do Programa Escola da Terra em 2018, permitiu-se buscar respostas para as inquietações acumuladas ao longo dos últimos anos de trabalho, especialmente após a escola onde eu atuava ter readquirido a condição de Escola do Campo. Desejosa de compreender o movimento que o termo Educação do Campo carregava, em virtude da transição vivenciada pela escola, vi no programa uma resposta às minhas preocupações. Embora tenham surgido inúmeros desafios durante o percurso formativo, foi possível, mesmo diante de tantos obstáculos, prosseguir e entender o PET como um objeto de pesquisa significativo. Diante disso, torna-se necessário examinar esse fenômeno no contexto do Distrito Federal com o devido tratamento teórico-metodológico.

Após a formação continuada e a Especialização em Educação do Campo promovida pela UnB por meio do Programa Escola da Terra, ingressei no Mestrado com o tema da formação de professores das Escolas do Campo do Distrito Federal, área na qual tenho desenvolvido minha pesquisa desde então. O programa escolhido para desenvolver este estudo foi o Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader). Seu olhar interdisciplinar, tem como objetivo entender, estudar, sistematizar e propor soluções para os problemas socioambientais dos biomas Cerradense e Amazônico (Sauer, Silva e Duarte, 2021). A temática da pesquisa articula-se à formação docente de professores e professoras das Escolas do Campo do Distrito Federal participantes do Programa Escola da Terra. Está vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas para o Meio Ambiente e o Campo, do Programa, ofertado no campus da Faculdade UnB-Planaltina.

Durante o curso do Programa Escola da Terra no Distrito Federal (DF), do qual fui cursista, foi possível observar, nas atividades coletivas, que os questionamentos e dúvidas

apresentados pelos professores cursistas frequentemente refletiam uma das minhas próprias inquietações, particularmente no que diz respeito à compreensão da Educação do Campo como prática social¹. Em Caldart (2012), pude compreender que a Educação do Campo, enquanto prática social, se concretiza quando o professor tem o poder de conceber a prática educativa a partir da intencionalidade, ou seja, no plano da práxis.

A fim de avançar na construção de uma Educação do Campo (EdoC) emancipatória e nos processos formativos dos educadores do Distrito Federal, foi oferecido, em 2018 e 2019, o Curso de Formação Continuada do Programa Escola da Terra. Essa formação resultou de uma parceria institucional entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O curso foi destinado a professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas públicas do campo no DF, oferecendo uma alternativa pedagógica para redesenhar o projeto educacional e a condução da formação dos seres humanos.

Ademais, investigar essas e outras questões relacionadas à Educação do Campo no Distrito Federal requer refletir sobre o projeto de escola que se planeja construir a partir do modelo de projeto pedagógico de formação docente voltado para professores e professoras atuantes em áreas rurais do DF. É essencial avaliar se essa formação capacita os educadores a resistir aos avanços do capital sobre as Escolas do Campo e à precarização da profissão docente. Essa retomada despertou meu interesse em pesquisar o Programa Escola da Terra e suas repercussões na formação dos educadores participantes. Assim, a questão central que orientou esta pesquisa foi: considerando os objetivos estabelecidos na proposta pedagógica do programa e tendo em vista as dimensões da práxis docente, em que medida a formação oferecida pelo Programa Escola da Terra repercutiu na prática pedagógica dos docentes cursistas?

A partir dessa questão inicial, surgem outras questões complementares, a saber: qual é a percepção dos docentes sobre a formação continuada no âmbito do Programa Escola da Terra?

¹A perspectiva de Roseli Salete Caldart sobre prática social está intimamente ligada à Educação do Campo e ao papel dos movimentos sociais nesse contexto. De acordo com seus escritos, a Educação do Campo é uma prática social que forma os sujeitos tanto como indivíduos quanto como coletivos, e deve ser compreendida a partir de uma lógica alternativa de organização da vida social. Caldart (2012) defende o protagonismo dos movimentos sociais na Educação do Campo e a construção de políticas públicas específicas para a educação dos trabalhadores rurais. Sua abordagem ressalta a importância de uma interpretação rigorosa e da ampla difusão da compreensão do momento da luta de classes, incluindo o debate das contradições da fase atual do capitalismo. Além disso, ela enfatiza a necessidade de uma relação estreita entre a prática social e a teoria pedagógica.

Quais são as relações estabelecidas pelos professores em relação à organização do trabalho docente e à formação oferecida pelo programa? De que maneira a implantação do programa impactou a formação desses professores das Escolas do Campo no DF? Em quais dimensões do trabalho docente a formação continuada do programa repercutiu na práxis dos professores cursistas das Escolas do Campo participantes das 1ª e 2ª edições?

Nesse sentido, um estudo sobre a implantação do Programa Escola da Terra, analisando a repercussão dessa formação na práxis docente dos professores das Escolas do Campo, visa contribuir para o fortalecimento, ampliação e continuidade desta e de outras políticas públicas de formação para os educadores das Escolas do Campo do Distrito Federal. Este estudo não aspira responder a todas as questões que entrelaçam a formação docente no DF e o PET, assim como não esgota as inúmeras possibilidades investigativas que podem emergir a partir dessa análise.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar em quais dimensões do trabalho docente a formação continuada oferecida pelo Programa Escola da Terra no Distrito Federal repercutiu na práxis dos(as) professores(as) cursistas das Escolas do Campo participantes da 1ª e 2ª edição do programa. De modo específico, pretende-se: a) Investigar a percepção dos educadores sobre a formação continuada para professores no âmbito do programa; b) Identificar as relações estabelecidas pelos educadores entre a organização do trabalho docente e a formação oferecida pelo programa; c) Descrever em quais dimensões do trabalho docente a formação continuada do programa repercutiu na práxis dos(as) professores(as) das escolas do campo participantes.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e de natureza descritiva, voltada para a análise de realidades que não podem ser quantificadas. A pesquisa concentra-se no universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). Segundo Yin (2016), em pesquisas qualitativas, os dados relevantes decorrem de quatro atividades de campo principais: entrevistas, observações, coleta e exame de materiais e sentimentos. Essas atividades são essenciais para compreender aspectos subjetivos de um fenômeno, explorar novas áreas de estudo e gerar hipóteses para futuras investigações. A abordagem permite captar a realidade cotidiana das pessoas em diferentes contextos, incluindo sociais, institucionais e eventos em andamento, bem como a complexidade do campo de estudo e a diversidade de seus participantes (Yin, 2016). Neste estudo, os dados foram coletados por meio de questionário on-line com perguntas estruturadas e abertas, e pesquisa bibliográfica e documental.

No dizer de Gil(1991), a pesquisa bibliográfica é um trabalho de natureza exploratória que propicia ao pesquisador as bases teóricas essenciais para o exercício reflexivo e crítico sobre o tema em estudo.

Para Creswell(2007), a pesquisa qualitativa é uma investigação de caráter interpretativo, em que o pesquisador pode inserir sua própria interpretação dos dados, situando-os em um contexto sócio-histórico e político. Esse aspecto é particularmente relevante ao considerar o período entre 2018 e 2022, quando os profissionais da educação enfrentaram desvalorização e proletarização do trabalho docente, realidade ainda mais agravada pela pandemia de COVID-19.

Quanto aos procedimentos adotados para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, seguida de um questionário on-line (formulários Google). O questionário incluiu tantas questões fechadas, com respostas pré-definidas, quanto questões abertas, permitindo aos respondentes elaborar suas próprias respostas (Severino, 2007).

De acordo com Reedy *et al.* (2001),

[...] o correio eletrônico, dado que é uma ferramenta bastante versátil, pois permite a comunicação por mensagens de qualquer tamanho e o envio de documentos a um custo muito baixo e com grande rapidez, possibilita ainda a comunicação com indivíduos ou grupos que estejam à longa distância (Reedy *et al.*, 2001).

De acordo com Gil (1991), a pesquisa bibliográfica é um trabalho de natureza exploratória, que oferece bases teóricas ao pesquisador, auxiliando no exercício reflexivo e

crítico sobre o tema em estudo. Em um primeiro momento, é particularmente útil para aguçar a curiosidade do pesquisador e despertar inquietações sobre o tema a ser investigado.

Para a pesquisa, foram selecionadas inicialmente 11 escolas públicas de Educação Básica do Distrito Federal, pertencentes à modalidade de Educação do Campo. O critério de seleção das escolas participantes foi pautado na escolha das unidades escolares com o maior número de professores cursistas inscritos e que concluíram o Programa Escola da Terra, ofertado pela UnB.

O segundo critério de seleção foi a disponibilidade dos professores em participar da pesquisa. O terceiro critério considerou a localização geográfica das escolas e o território ao qual os professores cursistas pertenciam, além das etapas de ensino oferecidas por essas escolas. Ao incluir como critério de escolha as escolas que abrangem diferentes etapas e modalidades de ensino, buscou-se trazer a voz de cada uma delas, visando identificar as possíveis repercussões que a formação teve nas diversas dimensões do trabalho docente no contexto escolar. A partir desses critérios, buscou-se incluir ao menos um professor cursista de cada território, garantindo que estivesse atuando em uma das diferentes etapas da modalidade de Educação do Campo.

Na **Tabela 1**, apresentada a seguir, estão elencadas as escolas que atendiam ao critério de maior número de professores cursistas, bem como as etapas/modalidades de ensino oferecidas por cada uma delas. Essas escolas foram selecionadas inicialmente para compor a amostra da pesquisa, buscando representar a diversidade de etapas e modalidades de Educação do Campo.

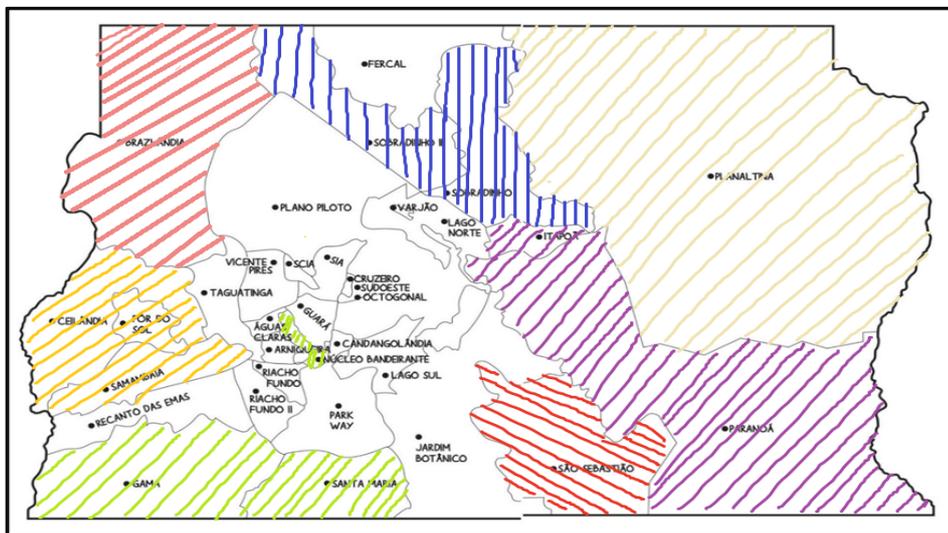
Tabela 1: Mapeamento das escolas com maior número de participantes no Programa Escola da Terra 1ª e 2ª edição no DF.

TERRITÓRIO**	ESCOLA**	CURSISTAS**	ETAPA/MODALIDADE*
T1 – Brazlândia	CED Irmã Regina	06	EF09 anos/ EM/ EJA 1º,2º,3 Seg.
T2 Ceilândia e Samambaia	CED INCRA 09	20	EI/ EF09 anos/ EM/ EJA 1ºe 2ºSeg.
T3 Gama/ Santa Maria/ Núcleo Bandeirante	CEF Tamanduá	04	EI/ EF 09 anos
	EC Kanegaê	06	EF 1
T4 Paranoá/ Itapoã	CED PAD/DF	05	EF2/EM/ EJA 1º,2º,3 Seg.
	EC Itapeti	05	EF1
T5 – Planaltina	CEF São José	08	EF 09 anos/EE
	CEI Palmeira	05	EI 1º e 2º Período

Fonte: Dados compilados pela autora deste estudo 2024.

O **Mapa 1** a seguir ilustra a localização geográfica das escolas selecionadas para a pesquisa, distribuídas entre as Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal. Diferentemente dos outros estados brasileiros, o DF é dividido em RAs, em vez de municípios, com cada RA apresentando características e demandas específicas. O **Mapa 1** retrata a organização pedagógica dos territórios, destacando as escolas com maior número de cursistas que participaram das 1ª e 2ª edições do Programa Escola da Terra (PET), conforme o mapeamento previamente apresentado.

Mapa 1: Territórios do PET com maior número de cursistas.

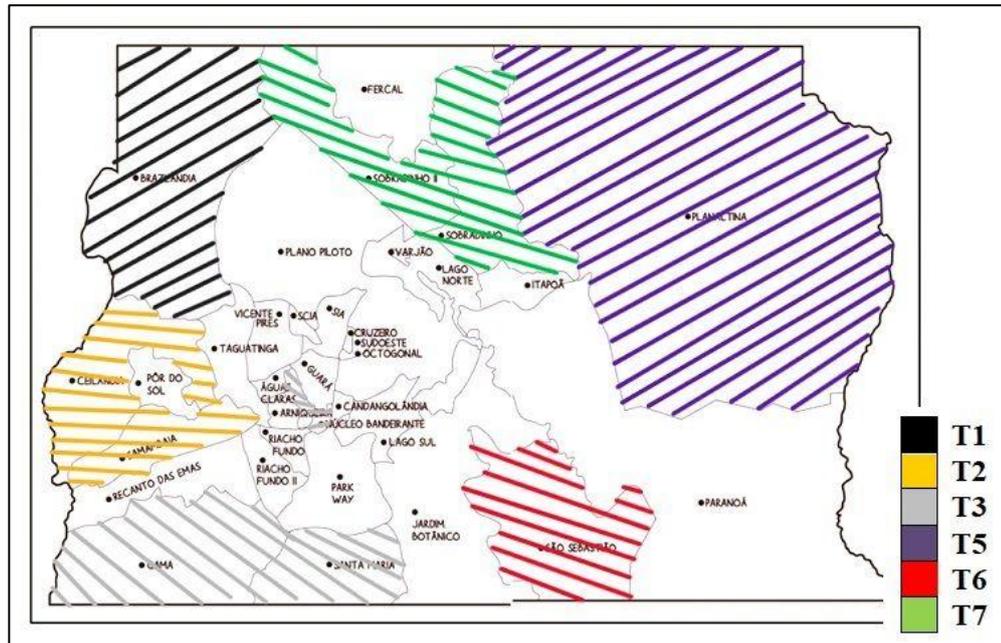


Fonte: Codeplan (2022), efeitos produzidos pela autora deste estudo.

O **Mapa 2** a seguir apresenta a localização geográfica das escolas no mapa do Distrito Federal, dividido em Regiões Administrativas (RAs). As escolas listadas na **Tabela 1** estão distribuídas entre diferentes RAs, conforme os territórios formativos. Alguns territórios abrangem mais de uma RA; por exemplo, o Território 3 (T3) inclui as RAs de Gama e Santa Maria.

A organização dos cursistas no Programa Escola da Terra considera espaços e tempos formativos estruturados em Núcleos de Base (NB), que servem como espaços metodológicos e formativos para facilitar a auto-organização dos cursistas, assessores pedagógicos e coordenação geral. Esses núcleos configuram territórios de produção epistemológica, definidos por proximidades identitárias e pela localização geográfica, além de sua relação com a produção do trabalho.

Mapa 2: Mapa do DF dividido por Regiões Administrativas/Territórios formativos.



Fonte: Codeplan (2022), hachurado pela autora 2024.

Para definir o perfil dos professores cursistas participantes da pesquisa, seguiu-se a mesma lógica de organização territorial adotada pelo programa. Inicialmente, foi selecionada a escola com o maior número de cursistas inscritos dentro de cada território educativo.

A escolha pela escola com o maior número de cursistas foi motivada pela alta rotatividade de profissionais nas Escolas do Campo no DF. Essa rotatividade ocorre devido à lotação provisória, contratos temporários ou mudanças de lotação voluntárias dos professores. Tal movimentação interna e externa dos cursistas pode impactar a pesquisa, dificultando a localização dos participantes. Para mitigar esse problema e manter o contato com os professores, mesmo que estes tenham saído da escola, optou-se por contatá-los por e-mail, garantindo a continuidade da comunicação durante o processo de pesquisa.

De acordo com Reedy *et al.* (2001), o correio eletrônico é uma ferramenta versátil que facilita a comunicação por meio de mensagens de qualquer tamanho e o envio de documentos a baixo custo e com grande rapidez. Além disso, permite a comunicação com indivíduos ou grupos que estejam localizados a longa distância.

Para contatar os cursistas egressos da 1ª e 2ª edições do programa, foram enviados e-mails convidando-os a participar da pesquisa por meio do questionário on-line. Na mesma mensagem,

foi oferecida a opção de agendar uma visita à escola onde o professor atua, em um dia e horário determinados por ele, durante seu período de coordenação pedagógica.

Para tanto, foram enviados duzentos e vinte (220) e-mails aos professores cursistas egressos do programa durante o período de recorte temporal da pesquisa. Desses, trinta e três (33) e-mails foram devolvidos devido a “falha na entrega” ou “endereço não localizado”. Quinze (15) cursistas egressos confirmaram o preenchimento do questionário, mas não demonstraram interesse em agendar uma visita ou entrevista presencial, conforme sugerido no convite. Após o fechamento do questionário on-line, a lista das escolas participantes da pesquisa e seus respectivos territórios estão apresentadas na **Tabela 2**.

Tabela 2: Mapeamento das escolas que tem participantes da pesquisa.

Territórios	Escolas	Cursistas	Etapas/Modalidade
T1 Brazlândia	CED Irmã Regina	01	EF 09 anos/EM/EJA 1º 2º,3º Seguimento
	CED Vendinha	01	EF 09 anos
T2 Ceilândia/Samambaia	CED INCRA 09	02	EI/EF 09 anos/EM/EJA 1ºe 2º Seguimento
	EC Lajes da Jiboia	01	EF 1
T3 Gama/ Santa Maria Núcleo Bandeirante	CEF Tamanduá	01	EI/ EF 09 anos
	EC Ipê	02	EF 1
T4 Paranoá/ Itapoã	CED PAD/DF	01	EF2/EM/ EJA 1º, 2º,3 Seg.
	EC Itapiti	01	EF1
T5 – Planaltina	CEI Palmeira	01	EI 1º e 2º Período
T6 - São Sebastião	CEF Nova Betânia	01	EI/ EF 09 anos
	CED Taquara	01	EI/ EF1
T7 – Sobradinho	EC Sítio da Araucárias	01	EI/EF1
	* CEM 03		EM

Legenda: *Escola urbana sem indicação da RA a qual pertence. Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme apresentado na **Tabela 2**, são listadas as escolas em que os professores cursistas egressos do Programa Escola da Terra, que participaram da pesquisa e responderam ao questionário, estavam atuando.

Dos 15 (quinze) professores que responderam ao questionário, dois já não estavam mais alocados em Escolas do Campo, estando lotados em uma escola urbana e na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os demais, 12 (doze) professores, atuam em Escolas do Campo, abrangendo diferentes etapas da Educação Básica.

2.1 Coleta e análise dos dados

Para a coleta de dados da pesquisa, optou-se pelo uso de questionários on-line (autopreenchidos), conforme proposto pela Fiocruz (2020), que incluíam perguntas abertas e

fechadas. Além disso, foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental, com base em Lakatos e Marconi (2003).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário autopreenchido, no formato on-line, enviado por correio eletrônico. O *link* para o preenchimento do questionário foi disponibilizado aos participantes, permitindo-lhes acessá-lo e completá-lo por meio de computador, celular ou *tablet*, conforme suas condições.

Por se tratar de um instrumento virtual, o questionário on-line visou operacionalizar a coleta de dados, aproveitando as facilidades e recursos oferecidos pelo Google Forms. Essa abordagem contribuiu de maneira prática e objetiva para o registro das informações coletadas e para a fidelidade das respostas.

Nesse contexto, é mister salientar que o uso de ambientes virtuais pode ser eficaz como ferramenta para a coleta de dados, oferecendo a possibilidade de identificar ou anonimizar os participantes. Para esta técnica de coleta, foi utilizado um questionário on-line, que incluiu a coleta de e-mails dos participantes, visando fornecer um retorno aos envolvidos ao final da pesquisa.

Segundo Aaker(2007), a coleta de dados utilizando e-mail oferece várias vantagens, tais como:

1. Os questionários podem ser enviados quantas vezes forem necessárias com maior velocidade;
2. Maior velocidade também no recebimento das respostas;
3. Os questionários podem ser respondidos conforme a conveniência e tempo do entrevistado (Aaker, 2007).

Assim como ocorre em outras pesquisas on-line, os questionários enviados por e-mail podem ser planejados para oferecer diversos tipos de estímulos ao entrevistado, permitindo uma maior interatividade entre o participante e o instrumento de coleta de dados (Malhotra, 2006). Ademais, para validação do questionário, realizou-se o pré-teste.

Lüdke e André (1986) afirmam que o questionário é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisas de abordagem qualitativa. Esse método é amplamente utilizado em diversas pesquisas nas Ciências Sociais e desempenha um papel basilar tanto nas atividades científicas quanto em outras áreas. No entanto, é preciso “garantir um clima de confiança, para que o participante se sinta à vontade para se expressar livremente”, conforme sugerem Lakatos e Menga (1986, p. 34). Duas perguntas específicas do questionário permitiram aos participantes

compartilhar suas experiências com o PET e discutir os desafios da formação continuada no DF.

Além disso, foram empregados procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Entre os documentos analisados, destacam-se as legislações referentes à Educação do Campo e as Propostas Político-Pedagógicas das Escolas do Campo participantes da pesquisa. Os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas foram fontes significativas de dados, permitindo a análise pormenorizada da realidade local descrita nesses documentos. Essa análise auxiliou a autoidentificar as escolas, proporcionando uma visão sobre sua identidade, bem como sua constituição histórica e social enquanto instituições voltadas para a Educação do Campo.

A investigação documental, neste estudo, utilizou documentos que revelam a importância do Programa Escola da Terra como objeto de análise. Foram analisados documentos ainda não submetidos a uma análise científica detalhada, bem como artigos, teses, dissertações e livros, que forneceram o suporte teórico necessário. O processo envolveu a coleta e organização de documentos escritos, eletrônicos, gráficos e audiovisuais.

Os dados referentes à primeira e segunda edições do Programa Escola da Terra no Distrito Federal foram extraídos e organizados a partir dos arquivos virtuais fornecidos pela coordenação do programa, no formato de planilha do Excel. Os dados contidos nos documentos foram selecionados e tratados diretamente no Excel, por meio da criação de gráficos, com base nas seguintes categorias: Idade, Gênero, Modalidade/Etapa de Ensino e Tempo de Carreira. Este material serviu como base para a definição do perfil dos professores cursistas das 1ª e 2ª edições, conforme detalhado no Capítulo 5.

Na segunda etapa da análise dos dados, foram utilizados os dados coletados por meio do questionário on-line, com foco específico nas motivações dos professores para buscar a formação, nas contribuições do Programa Escola da Terra para a sua formação e nas dimensões da prática docente em que o programa teve maior impacto.

Na perspectiva dos professores cursistas, as seguintes demandas estão presente no discurso: “necessidade de qualificação docente”, “melhoria da qualidade do ensino em escolas rurais” e “escassez de conhecimento sobre Educação do Campo”, entre outras.

Na segunda questão aberta, buscou-se descrever as contribuições do PET para a formação dos professores e identificar como o programa repercutiu nos diferentes aspectos da prática docente desses profissionais durante o período em que participaram do curso.

À medida que a pesquisa avançava, os dados qualitativos foram sendo integrados aos dados quantitativos, refletindo a complexidade da formação docente proporcionada pelo Programa Escola da Terra no Distrito Federal. Essa integração revelou as diversas dimensões do trabalho docente impactadas pelo programa.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DOCENTE E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Em um contexto de luta pela terra, no qual trabalhadores e trabalhadoras do campo buscam desconstruir relações hegemônicas de poder e estruturas de subalternização e dominação, a Educação do Campo emerge como uma reivindicação coletiva dos movimentos sociais. Essa modalidade de educação nasce da demanda por uma formação que atenda às especificidades e necessidades dos povos do campo, refletindo o esforço por uma educação mais justa e inclusiva.

O debate sobre a educação voltada para os povos do campo iniciou em 1989 (Molina, 2012) e se expandiu à medida que novas concepções e conceitos sobre a vida no campo foram emergindo e ganhando novos contornos. A visão de um campo estagnado deu lugar à compreensão do campo como um espaço dinâmico, marcado pela diversidade, luta, cultura, pertencimento e disputas multifacetadas.

A Educação do Campo se configura como um construto político e social coletivo, no qual os sujeitos têm o direito de ser educados no espaço em que constroem suas próprias existências. Esse conceito é moldado por um movimento prático que, apoiado na reflexão teórica, desenvolve uma concepção de Educação do Campo que não é imediata nem pré-estabelecida, mas construída e disputada nas relações sociais em que a vida prática acontece (Caldart, 2021).

Para tanto, o papel dos educadores das Escolas do Campo na construção desse paradigma de educação não se limita ao direito à escola, mas também se articula com a tríade campo-educação-política pública (Caldart, 2012).

Nessa direção,

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225).

Para dar continuidade a esse debate, as categorias teóricas que sustentam este trabalho são: Educação do Campo, Escola do Campo, Formação em Alternância, Formação Continuada, Dimensões da Formação Docente e Epistemologia da práxis.

Para compreender o paradigma de educação e escola do campo proposto pelos movimentos sociais para os sujeitos do campo, assim como a concepção de formação docente que aborda a diversidade nas Escolas do Campo, foram consultados os seguintes autores: Arroyo (2004, 2007, 2012, 2019); Borges e Souza (2021); Freire (1979, 1996, 2019, 2021). Molina (2012); Molina e Taffarel(2012); Caldart (2005, 2006, 2012, 2015, 2019, 2021); Campos e Oliveira (2012); Hammel *et al.* (2021); Molina e Martins (2019); Molina e Sá (2012); e Oliveira e Silva (2022). Esses autores fornecem a base teórica necessária para analisar a complexidade da formação docente no contexto das Escolas do Campo.

Para a discussão sobre formação continuada e formação de professores em alternância, baseamo-nos em Antunes-Rocha e Justino(2022); Begnami(2022); Freitas, Hage e Silva (2021); Molina, Martins e Antunes-Rocha(2021); e Molina e Antunes-Rocha(2014). No que se refere à epistemologia da práxis, foram consideradas as obras de Curado(2018, 2019, 2021) e Curado e Limonta(2014).

3.1 Concepção de Educação do Campo e de Escola do Campo

A concepção de Educação do Campo abordada neste estudo é uma construção reivindicada pelos sujeitos do campo. Ela se configura de maneira ampla e complexa, refletindo a diversidade dos sujeitos coletivos historicamente marginalizados. Esses sujeitos de direitos incluem agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, entre outros.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino da Educação Básica, diretamente associada à luta dos movimentos populares do campo pelo direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. Ela emerge de um contexto de longa resistência, no qual movimentos sociais, movimentos sindicais camponeses e o MST, a partir da década de 1980, têm denunciado, em várias regiões do país, o abandono histórico dos sujeitos e das Escolas do Campo (Borges, Souza, 2021).

De acordo com Caldart(2006), a Educação do Campo surge como uma crítica à realidade da educação brasileira, especialmente à situação educacional enfrentada pelos trabalhadores e habitantes do campo. Seu objetivo é construir uma escola que se alinhe com a realidade concreta desses sujeitos, promovendo uma abordagem educativa que reflita as necessidades e condições do povo trabalhador do campo.

A história da Educação do Campo no Brasil tem se consolidado por meio da luta e da defesa dos direitos à terra e à educação para os povos do campo. Essa articulação resultou na inclusão da expressão “Educação do Campo” nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, formalmente reconhecida em 2000. A partir dessa data, a categoria “Escola do Campo” passou a fazer parte das bases legais que regulamentam a educação nesse contexto.

As Escolas do Campo tornaram-se uma exigência, e a formação específica para os profissionais que atuam nessas instituições passou a ser uma necessidade crucial para assegurar os direitos e atender às especificidades dos povos camponeses.

Desse modo, a Educação do Campo configura-se como um paradigma educacional voltado para os povos camponeses, contemplando a diversidade de sujeitos e territórios. Esse paradigma desafia as concepções tradicionais de educação e escolas nas áreas rurais, voltadas historicamente para a classe trabalhadora, e contrapõe-se à histórica negação do direito à escolarização no campo.

Referenciada pelos movimentos sociais, a Educação do Campo é compreendida a partir da [...] educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, de luta e construção de longo prazo [...], e que [...] pensa a educação desde a particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo, sua realidade, suas relações sociais [...] (Caldart, 2010, p. 20).

Enquanto categoria de estudo, a Educação do Campo, conforme Molina e Sá(2012), foi forjada pelos movimentos sociais durante o mesmo processo histórico de luta pelos direitos à terra e à educação. Essa conquista delineou um novo cenário para a educação dos povos do campo no final da década de 1990.

Essas experiências formativas acumuladas pelos movimentos sociais na promoção da distribuição de terras por meio da Reforma Agrária no Brasil impulsionaram o avanço das lutas pela garantia do direito à educação para os camponeses em todos os níveis de ensino.

Dessa luta política e formativa emergiram políticas públicas para a Educação do Campo, fundamentadas na tríade campo-educação-política pública(Caldart, 2012). Essas políticas possibilitaram o acesso e a permanência dos sujeitos em cursos que vão desde o magistério até a pós-graduação. Nesse contexto, a luta por uma educação para os povos do campo concretizou-se na resistência e na superação da dicotomia entre educação voltada para o capital e educação destinada à classe trabalhadora.

2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo marcaram o processo de organização, articulação e desenvolvimento da educação pública para essas instituições, além de fortalecer a formação dos camponeses como intelectuais orgânicos (Molina, 2012).

Nesse horizonte de avanços na educação para a classe trabalhadora, Antunes-Rocha (2022), afirma que a materialização dos princípios pedagógicos que orientam as práticas educativas na perspectiva da Educação do Campo é indissociável, exigindo um esforço contínuo para assegurar que cada um desses princípios esteja efetivamente presente na prática pedagógica.

São princípios da EdoC:

- a) Garantir o protagonismo dos sujeitos camponeses dos seus contextos;
- b) A ação pedagógica na sala de aula precisa ser articulada com um projeto de escola, um projeto de campo e um projeto de sociedade na perspectiva da sustentabilidade socioambiental, do compromisso com a construção de relações sociais ancoradas na justiça social.
- c) Estar ancorado na construção da oferta escolar como um direito (Antunes-Rocha, 2022, p. 26).

A Educação do Campo avançou muito, mas ainda enfrenta vários desafios. Entre eles, está a necessidade de consolidar os processos formativos que sustentem um projeto educacional capaz de abranger tanto a formação humana quanto a formação de professores em suas múltiplas dimensões. Assim, busca-se contribuir para a realização de um modelo de escola que reflita, concretamente, a realidade dos territórios em que está inserida. É “a tal escola diferente que todos queriam, mas ninguém sozinho sabia exatamente como fazer” (Caldart, 2012b, p. 247).

Na perspectiva da educação voltada para a formação humana, a Escola do Campo desempenha um papel basilar na construção da territorialização do projeto camponês de educação (Caldart *et al.*, 2015).

A compressão desse modelo de escola, para Caldart (2012b, p. 323), é “[...]onde o trabalho e as práticas produtivas ocupam lugar central [...]”, e está demarcado pelo projeto de Educação do Campo, que considera o campo como um espaço de reprodução da vida. No entanto, esse espaço ainda enfrenta contornos e limites impostos pelo poder do capital, apresentando desafios ao projeto de sociedade e formação humana proposto pela Educação do Campo.

Hammel *et al.* (2021) afirmam que a concepção de escola e processo educativo voltado para a formação humana *omnilateral* é imprescindível para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem. Esse processo envolve a relação com a comunidade e a apropriação do conhecimento científico, popular e escolar.

Na perspectiva dos autores, a Educação do Campo, como um direito humano fundamental, tem em vista garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Ela não se limita a um processo de transmissão de conhecimentos e habilidades, mas abrange a formação humana em sua integralidade e para além das cercas da escola, ressoando diretamente nos territórios.

Para compreender o território da Educação do Campo e sua diversidade objetiva, torna-se imprescindível estabelecer um diálogo com essa diversidade.

Para Milton Santos(1994) e Josué de Castro(2008) *apud* Arroyo(2019), a terra e o território constituem a base material e social das ações humanas, dos saberes, valores e culturas que fundamentam a existência humana.

Diante disso,

A materialidade dessa escola do campo encontra-se alicerçada na materialidade da terra como categoria de estudo e na formação dos professores que atuam nessa escola. Logo, a Educação do Campo requer um educador com um olhar mais atento para as questões camponesas, de modo que o conhecimento e as práticas pedagógicas contemplem os saberes locais, a diversidade, os movimentos sociais, a cultura e o trabalho (Lucena; Oliveira; 2022, p. 12).

Vislumbrando “a materialidade do modelo de escola do campo que contemple essa diversidade, a EdoC tem-se pautado por uma matriz formativa que comporta diferentes dimensões do ser humano: Terra, Trabalho, Vida, Cultura, Memória, Etnia-Raça, Resistência e Libertação (Arroyo, 2019)”. Essa abordagem se contrapõe à matriz formativa estreita e limitada imposta pela escola do capital, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado de trabalho.

Diante da lógica de subalternização da educação para os povos camponeses, os movimentos e sindicatos camponeses promovem a luta pela garantia de escolas para o Campo e do Campo. Atualmente, essas escolas, situadas em áreas rurais ou de reforma agrária, atendem à população do campo e da cidade, composta por agricultores familiares, assentados, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outros. Essas instituições possuem características específicas que demandam dos professores uma compreensão crítica dessa diversidade.

Assim, para construir uma educação de qualidade que valorize o campo como espaço de produção de vida, a formação de professores deve estar ancorada nos princípios da Educação do Campo. Além disso, é mister reconhecer que a discussão sobre a Educação do Campo não pode ser dissociada do movimento dos trabalhadores do campo, os protagonistas de sua própria história.

3.2 A práxis como elemento constituinte na formação continuada dos professores

A práxis, como elemento constituinte na formação de professores, tem como princípio a intencionalidade de transformar a prática docente, fundamentando-se no conhecimento científico.

De acordo com Romanowski(2012), a formação de professores no Brasil tem sido uma preocupação recorrente, especialmente como resposta às demandas do mercado de trabalho e às políticas governamentais. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), Lei n.º 9.394/1996, estabeleceu-se a exigência de que a formação de professores para a atuação na Educação Básica ocorra em nível superior (Brasil, 1996).

Além de melhores condições de trabalho e salários, a formação continuada tornou-se necessária diante da necessidade permanente de aperfeiçoamento e ressignificação da profissionalização docente, considerando as condições adversas enfrentadas por inúmeros professores e professoras nas escolas públicas em diversas regiões do Brasil.

Assim como a história da educação no Brasil² vem se constituindo em meio às mais diversas contradições, a formação inicial e continuada de professores também reflete as contradições presentes no projeto de sociedade e educação destinado à classe trabalhadora.

A formação inicial, que anteriormente era oferecida em nível médio por meio dos cursos de magistério, passou a exigir a conclusão dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Saviani (1997) destaca,

[...] a classe dominante providência para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o qual ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (Saviani, 1997, p. 67).

Em função desse e de tantos outros dilemas presentes na sociedade brasileira, a formação de professores, tanto para as áreas urbanas quanto para as áreas rurais, deve articular

² No livro “A Formação e Profissionalização Docente”, Romanowski descreve e analisa o percurso histórico da formação inicial e continuada de professores no Brasil, bem como suas políticas públicas.

os aspectos teóricos, metodológicos e políticos da prática educativa, com referência aos interesses da classe trabalhadora na perspectiva da transformação social.

Para tanto, a educação, como direito à formação plena, requer também o compromisso do Estado e da sociedade com a garantia de condições adequadas para o acesso, a permanência e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, assim como com a formação e a valorização dos profissionais da educação. Como enfatizam Molina e Martins (2019).

A EdoC como direito, obrigação do Estado em garantir políticas públicas que promovam a educação do campo em sua materialidade de origem, como constituidora de direitos aos educandos e educadores. [...] afirmam que o direito à formação continuada das educadoras e educadores como parte das exigências para o desenvolvimento da educação pública de qualidade social faz parte das lutas protagonizadas pelo movimento docente há muito tempo (Molina e Martins. 2019, p. 17).

Nessa marcha, a formação de professores em sua integralidade deve reconhecer a diversidade e a pluralidade de sujeitos, saberes, culturas e contextos que compõem o cenário educacional, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem essas diferenças. Nesse prisma, Haddad (2012) entende que o direito à educação está intrinsecamente ligado a características essenciais da espécie humana, como a vocação para produzir conhecimentos, refletir sobre a prática e organizar-se socialmente.

Não obstante, a formação continuada, como um espaço onde se entrelaçam diversas relações, incluindo pessoais e profissionais, coloca o trabalho pedagógico no centro do processo formativo. Assim, pode-se afirmar que “[...]a formação docente requer um posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua ação” (Tacca, 2016, p. 37).

Ademais, Freitas (2019) considera que a formação continuada abrange a continuidade da formação profissional e a exploração de novos métodos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em outras palavras, a formação de professores deve considerar as especificidades do campo e da escola, ultrapassando o espaço físico e integrando uma dinâmica em que os processos sociais, culturais, econômicos e políticos interagem entre si.

Assim, a formação docente deve ser orientada por uma concepção dialética e emancipatória da educação, que valorize o papel do professor como mediador entre os conhecimentos sistematizados e a vivências dos educandos.

Nesse sentido, a formação de professores influencia a maneira como as práticas educativas são realizadas pelos docentes. O processo formativo tem o potencial de aprimorar o

percurso educativo e atender às demandas do cotidiano do professor, consoante apontam Dos Santos e Brancher(2018).

Antunes-Rocha *et al.* (2018) abordam que essa formação deve capacitar o professor para propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias nas escolas que atendem à população rural. Além disso, a formação deve estar alinhada com a realidade educativa, buscando a superação coletiva das contradições existentes e criando alternativas para a organização do trabalho escolar.

Nessa direção, Curado(2021) afirma que a mediação requerida não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional fundamentado em conhecimentos conceituais e em uma visão contextualizada desses conhecimentos, de si, da sociedade, dos alunos e da profissão. Em outras palavras, é necessário ter uma visão que permita compreender todas as dimensões e elementos necessários para a organização do trabalho pedagógico e escolar, bem como as interconexões nos processos individuais e coletivos na Educação do Campo e em outras modalidades.

Diante da complexidade e das especificidades da formação de professores, Curado (2019) identifica os seguintes elementos como estruturantes desse processo:

Práxis criativa e revolucionária: formação para emancipação e autonomia; a pesquisa como elemento formativo; formação em nível superior; formação continuada;

Práxis curricular: integração; perspectiva didática: forma e conteúdo; relação universidade e escola; trabalho docente grupal/consciência de classe,

Especificidade da docência: função docente; adoção de uma política salarial unificada e justa; e valorização da carreira social (Curado, 2019, p. 73, grifo do autor).

Dessa forma, é possível relacionar a **práxis criativa e revolucionária** com as questões pessoais do professor, incluindo suas escolhas individuais em relação à sua formação e ao seu percurso formativo. Por outro lado, a **práxis curricular** está ligada aos aspectos do desenvolvimento profissional e do trabalho docente. Além disso, no que diz respeito às **especificidades da docência**, a experiência no mundo do trabalho, o sentimento de pertencimento e a consciência de classe complementam e estruturam a formação docente.

Esse acúmulo permite ao sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se tornam partes integrantes da própria prática, em um movimento contínuo de

construção. Como parte da experiência vivida pelos sujeitos, essas reflexões são elementos essenciais para a transformação da realidade.

Caldeira (2010, p. 2) acrescenta que a prática pedagógica é social e complexa. “[...] permeia espaço/tempo e incorpora elementos particulares e gerais. Reuni, aspectos particulares que dizem respeito: ao docente, sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais [...]”.

Ao passo que a prática docente se constrói no cotidiano da ação educativa, na qual estão presentes simultaneamente às ações práticas da rotina escolar, bem como ações reflexivas e criativas desenvolvidas para enfrentar os obstáculos do processo educativo (Caldeira, 2010).

A prática pedagógica é um processo de constante construção, no qual o professor, ao reconhecer sua própria incompletude, torna seu processo formativo contínuo (Freire, 1996). Nessa perspectiva, a prática docente, enquanto instrumento de ação-reflexão-ação, configura-se como práxis, pois nela estão presentes tanto a concepção de mundo quanto a de educação.

A práxis é uma caminhada para se conhecer a si, produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática do dia a dia. [...] uma práxis que só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência) (Curado, 2019, p. 44).

Em suma, a práxis é o resultado do percurso formativo ao longo da trajetória docente. Ela se constitui nas experiências pessoais e profissionais, nos processos formativos e nas lutas da categoria de profissionais da educação, bem como no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas a partir da compreensão da realidade e dos conhecimentos pertinentes à profissão docente. Nessa perspectiva, a práxis implica uma postura crítico-reflexiva por parte do professor, funcionando como um caminho epistemológico, isto é, como um processo investigativo e analítico na construção do conhecimento sobre a prática.

Nas palavras de Curado (2019),

A epistemologia, como área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro, estuda o conhecimento. Sua produção nasce das necessidades, carências e possibilidades gestadas a cada momento histórico, resultantes dos questionamentos feitos pelo homem, que conduzem à busca de respostas, explicações, compreensões ou mesmo outras questões (Curado, 2019, p. 21).

Em outras palavras, trata-se da relação entre teoria e prática, na qual se destaca a importância da experiência na construção do conhecimento, valorizando a ideia de que o

conhecimento é construído por meio da interação entre sujeito e objeto, em um processo histórico-dialético. Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação é permeada por diversas inspirações epistemológicas, que se relacionam ao contexto cultural e econômico do momento (Curado, 2019, p. 23).

Assim, a práxis é concebida como a construção do conhecimento a partir da prática social e educativa, ao mesmo tempo, em que reconhece a importância da teoria para fundamentar e orientar essa prática.

Nessa mesma direção, Curado (2019) afirma que:

Para esse movimento faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano (Curado, 2019, p. 46).

No contexto dessa relação, cabe destacar a importância da formação docente como um componente essencial no processo de compreensão da realidade atual. Os docentes devem atuar como sujeitos ativos na construção dos conhecimentos pertinentes à profissão docente e ao fazer pedagógico, de modo a provocar mudanças estruturantes na escola, tanto em forma quanto conteúdo, além de desafiar o *status quo* da estrutura escolar hegemônica. Nesse sentido, o “[...]conhecimento torna-se importante para o docente porque tem o poder de alimentar um processo de reflexão inserido num contexto, permitindo sempre um campo aberto ao questionamento e à construção de novos saberes” (Curado, 2019, p. 22).

Assim, a relação entre o conhecimento sistematizado e a prática docente exige uma postura pedagógica construída a partir das experiências materiais e imateriais que o sujeito-professor traz em sua trajetória. Em outras palavras, trata-se de um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, dos alunos e da própria profissão (Curado, 2019, p. 31).

A formação docente, enquanto uma construção histórica, manifesta-se em diferentes concepções. Curado (2019, p. 24) utiliza-se de Santos (2010) para abordar as concepções de formação continuada no contexto brasileiro.

Nesse contexto, o **Quadro 1** apresenta um panorama da Formação Continuada entre 1970 e 2000, destacando as principais tendências e perspectivas teóricas que marcaram esse período.

Quadro 1: Formação continuada entre 1970 e 2000: tendências e perspectivas teóricas.

	1970	1980	1990	2000
Características	Modelo técnico.	Modelo prático pedagógico.	Modelo Neotecnicista	Modelo pragmático instrumental.
	Treinamento/ Reciclagem.	Treinamento em serviço.	Treinamento praticista	Centrado no saber fazer.
	Racionalidade Técnica.	Epistemologia da prática.		
	FC: caráter dual e dispersivo, adaptativo e desarticulado de um projeto coletivo institucional.	FC: práticas homogêneas, tecnificação do ensino, assimilação individual.	FC: desenvolvimento de conhecimentos e competências para um mercado competitivo.	FC: modelo transmissivo, caráter pragmático, baseado em competências.

Fonte: Curado (2019) *apud* Santos (2010, p. 77-89),

Assim, as concepções de formação docente nas perspectivas teóricas do modelo prático-pedagógico, do modelo Neotecnicista e do modelo pragmático-instrumental estão relacionadas à epistemologia da prática. De acordo com Curado (2019, p. 25), “[...] imprimem um caráter pragmático na formação de professores, sendo adotadas pelas políticas públicas como um viés hegemônico”.

Para tal, faz-se necessário entender a distinção entre epistemologia da prática e epistemologia da práxis no contexto da formação continuada docente. Logo, na epistemologia da prática,

[...] a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação [...] imprimindo o caráter pragmático da formação docente (Curado, 2019, p. 25).

Enquanto a epistemologia da práxis se faz,

[...] tal como o próprio nome sugere, a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer, sendo proporcionada aos formandos, aos quais está subjacente uma perspectiva ontológica. Desta maneira, o ser, e aqui o ser docente, é construído na interação com o meio – social, cultural e físico – e deverá ser equacionado numa dimensão compreensiva interpretativa. As práticas de formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado (Curado; Silva, 2014, 2016, p. 33).

A concretização de um projeto de formação docente que considere o professor como sujeito histórico permite uma visão crítica da história e da realidade presente, essencial para compreender tanto a sociedade de ontem quanto a de hoje.

Curado (2019) propõe categorias e eixos para organizar a formação de professores, integrando a unidade entre teoria e prática por meio da práxis. O **Quadro 2** apresenta a epistemologia da práxis, detalhando as categorias, eixos estruturantes e eixos de sustentação necessários para a materialização desse conceito.

Quadro 2: Epistemologia da práxis.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	
Categorias	Unidade teoria e prática. Relação forma e conteúdo. Práxis criativa e revolucionária. Trabalho como princípio educativo: sentido político da educação.
Eixos estruturantes.	Pesquisa como elemento formativo. Formação para a emancipação e autonomia. Formação continuada. Articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação. Trabalho docente global e consciência de classe. Especificidade da docência é ensinar. Base Comum Nacional. Práxis curricular da integração.
Eixos de sustentação para materialização.	1. Subsistema nacional de formação de professores. 2. Instituição universitária de tempo integral. 3. Estado responsável pela formação. 4. Relação entre universidade e escola.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024 com base em Curado (2019).

Destarte,

A teoria do conhecimento, fundamentada a partir da categoria práxis, tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (Curado, 2019, p. 49).

Por certo, a importância e viabilização da formação em serviço para professores das Escolas do Campo, fundamentadas na perspectiva da epistemologia da práxis e nos eixos e categorias propostos por Curado (2019), dependem da execução efetiva das políticas públicas.

No contexto da Educação do Campo no DF, vários desafios estão postos em relação à formação docente. Nesse sentido, Arroyo (2019, p. 78) particulariza que “[...]a educação do campo, recupera conseqüentemente o direito dos profissionais das escolas para além de uma formação que os capacite e licencie, reafirmando o direito a uma formação que os capacite na complexa função social, política, cultural, ética de formar o ser humano”.

3.3 A pedagogia da alternância na formação de professores

De acordo com Hage, Antunes-Rocha e Michelotto (2021), a formação em alternância se constitui como uma estratégia teórico-metodológica de formação dos sujeitos, ancorada na relação trabalho-educação-territórios. Nesse sentido, a formação em alternância vem confrontar e ressignificar o trabalho docente, promovendo uma reflexão sobre a escola como um espaço essencial para a formação e construção dos saberes necessários ao exercício da docência.

Para tanto,

A formação de professores no Brasil é um tema historicamente presente nos debates acadêmicos, nas preocupações dos gestores públicos e no cotidiano das escolas. Não sem razão, visto que, ao longo do tempo, observa-se que várias necessidades da prática escolar referem-se à fragilidade na formação docente no País. Quando focalizamos a formação de professores para atuação em escolas do campo, a questão se torna ainda mais complexa. Só é possível compreendê-la puxando os fios que se entrelaçam em diferentes espaços e temporalidades e concentrando o olhar em determinados aspectos. Um trabalho de fôlego, o qual está a exigir muitas mãos [...] (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 221).

Diante da complexidade envolvida na formação de professores das Escolas do Campo, a Pedagogia da Alternância se destaca como uma metodologia que diversifica tempos e espaços de formação. Esses espaços são integrados e complementares entre si. O professor, nesse processo, torna-se os sujeitos de conhecimento, de linguagens, de história intelectual e cultural e de trajetórias políticas de formação. (Arroyo, 2012).

Begnami (2022) explica que a formação por Alternância, independentemente do nível ou modalidade de ensino, desenvolve um dispositivo pedagógico, isto é, um conjunto de mediações pedagógicas específicas.

As mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, segundo Begnami (2022), podem ser classificadas em:

a) mediações de pesquisa e compartilhamento de saberes vivenciais e escolares: o Plano de Estudo com as temáticas geradoras, o Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Colocação em Comum, Cadernos Didáticos, Atividades de Retorno;

- b) mediações de articulação escola-família-comunidade: caderno de Acompanhamento da Alternância, Visitas às Famílias e Comunidades, Plano de Formação das Famílias;
- c) Mediação de inserção social e profissional: estágio, Projeto Profissional do Jovem;
- d) mediação de planejamento e avaliação das alternâncias: plano de Formação, reuniões pedagógicas semanais e avaliação semanal (Begnami, 2022, p. 61).

Assim, Begnami (2022) pondera que, sem essas mediações, não há possibilidade de uma Pedagogia da Alternância eficaz entre os espaços e tempos educativos, o que é essencial para a construção de um itinerário formativo como processo metodológico.

Para a construção desse itinerário formativo, além das mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância e das mediações específicas já mencionadas, Begnami (2022, p. 62) afirma que a organicidade, a autogestão e o protagonismo dos sujeitos, a rede de parceiros – conformadores, e o trabalho docente em equipe são componentes essenciais desse percurso formativo na Pedagogia da Alternância.

Begnami (2022) descreve o trabalho docente em equipe como um princípio catalisador na Pedagogia da Alternância. É importante destacar algumas especificidades desse princípio:

- Trabalho coletivo;
- Uma equipe básica com dedicação exclusiva ao projeto;
- Abertura para o diálogo e condições para articulação e relação entre os componentes curriculares;
- Conhecer a realidade dos sujeitos e seus contextos;
- Capacidade para trabalhar com os instrumentos pedagógicos específicos da Alternância: acompanhamento dos estudantes no Tempo-Comunidade, animação da vida de grupo no tempo-escola, entre outros;
- Competência técnica (profissionalismo) e compromisso político (militância) com a Educação do Campo (Begnami, 2022, p. 63).

Por fim, Begnami(2022) aponta que, além das condições objetivas e subjetivas, essas interações demandam condições específicas para o trabalho docente.

Esse itinerário formativo, que permeia as relações que constituem as práticas educativas no contexto da EdoC, consoante a Pedagogia da Alternância, desafia o professor em sua prática docente.

Para Freitas, Justino e Martins (2022), a formação por alternância é uma modalidade de formação que utiliza mediações específicas. Como instrumento de formação de professores, sua centralidade é o trabalho docente, envolvendo múltiplas dimensões e relações entre instituições, sujeitos e conhecimentos.

A **Figura 1** ilustra os movimentos desse itinerário formativo, representando as relações e mediações presentes na formação de professores por alternância, com base em Begnami (2022) e Antunes-Rocha (2020).

Figura 1: Relações e mediações presentes na formação de professores por alternância.



Fonte: Compilação da autora, 2024.

Em 2018, visando fortalecer as políticas públicas para a formação de professores para a EdoC no DF, foi implementado o Programa Escola da Terra, em parceria com o Ministério da Educação, a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do DF.

O Programa Escola da Terra é fundamentado na Formação em Alternância, que, de acordo com Hage *et al.* (2021), diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados e inter-relacionados. Essa metodologia de ensino combina teoria e prática, cuja finalidade é promover uma formação contextualizada, articulando a escola com o território e fortalecendo toda a comunidade.

A Pedagogia da Alternância, na formação de professores, promove a diversificação dos tempos e espaços educativos, tratando-os como integrados e complementares:

Ambos – tempo escola/universidade e tempo comunidade – são tempos/ espaços de práxis, ou seja, de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e da vida e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares. São tempos/espaços que provocam alterações na organização dos processos educativos, incluindo a escola, ao oportunizar a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios rurais, ao fortalecer a articulação entre a pesquisa, a intervenção e a militância política na formação dos sujeitos do campo (Hage; Antunes-Rocha; Michelotti, 2021, p. 433).

Nesse contexto organizativo, o docente torna-se um sujeito de aprendizagem, mantendo um constante diálogo com sua prática. Sem essas mediações, a alternância efetiva entre os espaços e tempos formativos não seria possível, o que é essencial para a construção de um itinerário formativo e para o sucesso desse percurso.

Na organização do trabalho dos educadores e educadoras, a formação em alternância oportuniza uma ação coletiva, dialógica, participativa, integrada e interdisciplinar, articulando todos os sujeitos sociais envolvidos, que protagonizam os processos educativos na escola e nos demais processos educativos: educadores, educandos, gestores, pais, mães, sujeitos e lideranças das comunidades, organizações e movimentos sociais e sindicais do campo (Hage; Antunes-Rocha; Michelotti, 2021, p. 433).

A formação em alternância, como um instrumento metodológico e uma estratégia utilizada na Educação do Campo, integra trabalho, educação e território. Seu objetivo é transformar a prática docente, tornando a escola um espaço de formação contínua e construção de conhecimento essencial para a profissionalização do professor.

Para Hage, Antunes-Rocha e Michelotti(2021, p. 435), a Formação em Alternância tem por objetivo:

[...] formar todos os envolvidos nos processos educativos em sujeitos pesquisadores, capazes de inquirir suas realidades, buscando compreender, com o suporte do conhecimento científico em diálogo com os saberes tradicionais e demais saberes que circulam e são produzidos nos territórios rurais, a essência dos processos econômicos, sociais, políticos, ambientais e culturais que ocorrem nos seus territórios. Nesse processo, são utilizados muitos instrumentos e metodologias que lhes permitam compreender suas realidades com mais profundidade e construir coletivamente possibilidades e condições de intervenção nessas realidades (Hage; Antunes-Rocha; Michelotti, 2021, p. 435).

Por fim, esses sujeitos em formação valorizam a realidade e os saberes locais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades. Ao capacitar os envolvidos como sujeitos pesquisadores, promove-se o empoderamento, tornando-os agentes ativos na transformação de suas próprias realidades. Essa abordagem fortalece as conexões com o

território, proporciona uma compreensão mais pormenorizada dos processos econômicos, sociais, políticos, ambientais e culturais da comunidade, e reforça a identidade e a relação das pessoas com seu entorno.

O diálogo entre conhecimentos científicos e tradicionais gera soluções contextualizadas e sustentáveis para os desafios enfrentados pelas comunidades locais, além de fortalecer a coesão comunitária. A construção coletiva de possibilidades e condições de intervenção fortalece a coesão social e o senso de pertencimento ao território.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL

4.1 Percursos formativos

O percurso formativo e pedagógico das políticas públicas para a formação docente e para a Educação do Campo, historicamente moldado pelos movimentos sociais, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reflete um conjunto de ações e desdobramentos advindos das legislações. Essas ações contribuíram para ampliar as discussões sobre as especificidades da EdoC, como evidenciado pelo I ENERA, em 1997, pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (GO), em 1998, e pelo Plano Nacional de Educação, em 2000.

Em 2004, diversas iniciativas marcaram avanços na Educação do Campo: foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo, realizada a II Conferência Nacional da Educação do Campo e o MEC lançou o Caderno Referência para uma política de Educação do Campo. Também foram realizadas a I Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), elaborou-se o II Plano Nacional de Reforma Agrária com a participação dos movimentos sociais e ocorreu o II Seminário do Programa Nacional de Reforma Agrária. Essas ações refletem a luta por uma educação para os povos do campo, superando a dicotomia entre educação voltada para o capital e educação voltada para a classe trabalhadora.

Em 2010, com a promulgação do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), foram estabelecidos os princípios da Educação do Campo, incluindo o desenvolvimento de políticas para a formação de profissionais da educação. O decreto enfatiza a necessidade de atender às especificidades das Escolas do Campo e considerar as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo.

Com base em Paludo e Santos(2017), pode-se afirmar que, na perspectiva do capital, as relações entre trabalho e educação, e entre educação e trabalho, determinam o modelo de educação idealizado para a classe trabalhadora. Concomitantemente, os movimentos sociais ampliam sua luta por uma educação em todos os níveis, buscando transformar o campo em um espaço de produção de vida em sua totalidade.

Nesse contexto, faz-se necessário ressaltar que a tendência de uniformização da educação entre meio urbano e meio rural ainda persiste entre os responsáveis pela execução das políticas educacionais e dentro das escolas. Diante disso, os movimentos sociais entendem a

formação de professores das Escolas do Campo como um projeto educativo na maneira pela qual é organizado o trabalho pedagógico. Essa formação tem como centralidade práticas que questionam a hegemonia de um modelo de formação predominante no Brasil e a construção da identidade do sujeito a partir da realidade local com a qual ele se relaciona.

A Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 7º, parágrafo 2º, estabelece que:

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (Brasil, 2008).

Para os povos do campo, a formação continuada dos educadores é um elemento basilar na construção de uma educação voltada para a transformação social. Nesse contexto, a valorização docente não se limita a uma formação que apenas ultrapasse o protótipo genérico de docente-educador, mas que reconheça o educador como um sujeito político (Arroyo, 2012, p. 361).

Assim, educadores do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e das florestas reivindicam, conforme Arroyo (2019), que:

[...] os cursos de formação é uma afirmação dessa diversidade de movimento por libertação. Chegam com outra educação, com outros saberes de lutas, resistências, feitos, chegam com outro paradigma de formação humana e exigem outro paradigma de formação de educadores (Arroyo, 2019, p. 79).

Durante o desenvolvimento do modelo de escola do campo, que frequentemente segue os limites do modelo capitalista de educação, a Educação do Campo, em contraste, tem se fundamentado em uma matriz formativa ampliada. Essa abordagem integra diversas dimensões do ser humano, como Terra, Trabalho, Vida, Cultura, Memória, Etnia-Raça, Resistência e Libertação (Arroyo, 2019).

A Educação do Campo rejeita a matriz formativa restrita e limitada imposta pela escola do capital, cuja lógica fundamental é a produção de mão de obra para o mercado. Nesse contexto, um dos principais diferenciais das matrizes de formação da Educação do Campo, que incluem Terra, Trabalho, História, Cultura, Luta Social, Vivências de Opressão, Conhecimento Popular e Organização Coletiva (Arroyo, 2012, p. 367), está na proposta educacional e nas experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais.

A experiência acumulada pelos movimentos sociais em prol da distribuição de terras por meio da Reforma Agrária no Brasil resultou na elaboração e implantação de políticas públicas voltadas para a educação no e do campo. O apoio do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998, propiciou o avanço das lutas pela garantia do direito à educação para os camponeses em todos os níveis. Esse progresso é baseado nas fundamentações teóricas da pedagogia do campo, da educação popular, da Educação do Campo e da pedagogia histórico-crítica.

É importante ressaltar que a formação de professores deve considerar a realidade local, as demandas das comunidades rurais e a voz dos próprios estudantes e educadores envolvidos no processo. Dessa forma, a educação é reconhecida como um direito à formação plena, o que, segundo Arroyo (2019, p. 78), “consequentemente recupera o direito dos profissionais das escolas para além de uma formação que os capacite-licencie”, promovendo uma educação que ultrapasse a mera qualificação técnica e que fortaleça a função social, política e cultural dos educadores.

Para tanto, os cursos de formação de educadores provenientes dessas próprias comunidades, como a pedagogia do Programa Escola da Terra e os cursos de Magistério, executados pelos Movimentos Sociais, possibilitaram, segundo Arroyo (2007), que esses sujeitos coletivos organizados avançassem no desenvolvimento de traços específicos do perfil de formação docente.

Este perfil de educador que os movimentos sociais demandam exige uma concepção de educação como prática social; da interação do conhecimento; da escolarização, do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nestes territórios pelos coletivos dos sujeitos do campo. Possibilidades estas cujas estratégias de construção devem contar com a atuação desses educadores do campo comprometidos com suas comunidades (Molina; Sá, 2010, p. 374).

Dessa busca política e formativa, surgiram políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, entre as quais se destacam as Licenciaturas em Educação do Campo (LedoCs). Essas licenciaturas procuram resgatar a diversidade de sujeitos e atender à necessidade de uma educação específica para os povos do campo. Elas reconhecem a especificidade do campo como um espaço cultural e social, considerando as demandas e realidades das populações rurais. Além disso, buscam valorizar os saberes e conhecimentos locais, promovendo a contextualização dos conteúdos ensinados e estimulando a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, na auto-organização e no trabalho como princípio educativo.

Para Molina(2011), as LEdoCs têm como objetivo formar educadores em três dimensões fundamentais. A primeira é a preparação para a docência por áreas de conhecimento, garantindo que os educadores estejam aptos a ensinar conteúdos específicos. A segunda dimensão é a formação para a gestão dos processos educativos escolares, capacitando os professores para atuarem na organização e administração da educação nas Escolas do Campo. A terceira dimensão é a formação para a gestão de processos educativos comunitários, promovendo a articulação entre a escola e a comunidade, e fortalecendo o papel da educação no desenvolvimento local.

A formação de professores requer que se reconheça e valorize as especificidades do meio rural, em contraste com a tendência de uniformização da educação urbana e rural. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma formação docente, que esteja alinhada às realidades e necessidades das Escolas do Campo, enfatizando práticas pedagógicas que respeitem a identidade e a cultura dos alunos. Além disso, é fundamental reforçar a necessidade de uma formação pedagógica contínua e adequada para os sujeitos do campo, garantindo que o processo educativo seja relevante e transformador para essas comunidades.

Para tanto, refletindo a diversidade e as lutas dos povos do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e das florestas, é fundamental buscar um novo paradigma de formação docente que esteja em harmonia com essas realidades. A Educação do Campo deve, assim, se basear em uma matriz formativa que considere todas as dimensões do ser humano, abrangendo aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais, para promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora para esses grupos.

4.2 Do Programa Escola Ativa ao Escola da Terra: experiências formativas Brasil afora

Conforme o Projeto Base do Programa Escola Ativa,

[...] a implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola (FNDE/MEC), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do Banco Mundial (Bird) (Brasília, 2010).

Com o intuito de promover a formação de professores, o Programa Escola Ativa (PEA) foi uma importante iniciativa voltada para educadores que atuam em classes multisseriadas e

de multidocência nas Escolas do Campo. Inicialmente criado na Colômbia, o programa tinha como objetivos reduzir a evasão e reprovação dos estudantes no ensino fundamental, além de melhorar as condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação, proporcionando tanto formação inicial quanto continuada.

O PEA recupera o ideal escolanovista de educação, com enfoque na interação, cooperação e no protagonismo dos alunos. No Brasil, o programa foi estruturado de forma a possibilitar acompanhamento pedagógico, intercâmbio entre professores e formas de aprendizagem em serviço, contemplando o estudo da diversidade e dos processos de interação e transformação do campo (Brasília, 2010).

Após dez anos de existência, o Programa Escola Ativa foi reformulado para atender às novas exigências do ensino fundamental de nove anos, conforme estabelecido pela Lei 11.274/2006 (Brasil, 2006). Essa legislação antecipou a idade de ingresso na etapa do ensino fundamental para 6 anos, com a compreensão de que o desenvolvimento integral da criança é mais bem suportado por estímulos educacionais precoces. A reformulação do programa visou alinhar-se a essa mudança, ajustando suas práticas e objetivos para atender de maneira mais eficaz às necessidades das crianças e promover um desenvolvimento educacional mais abrangente desde os primeiros anos de escolaridade.

Em 2008, o programa PEA expandiu-se para todo o Brasil, tendo como finalidade “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (Brasil, 2008, p. 25).

No entanto,

Após dez anos de implementação, o Programa sofreu severas críticas em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal, de referências teóricas de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da Educação Básica no campo. Frente aos indicadores de pesquisas publicadas sobre as experiências realizadas e das experiências desenvolvidas em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), apontaram-se os problemas, dificuldades e as possibilidades de superação, admitindo-se os severos limites impostos por uma política mais geral que continua no marco do neoliberalismo, isto é, no marco das brutas relações capitalistas [...] (Taffarel; Junior, 2016, p. 434).

Todas as alterações sugeridas foram propostas no sentido de reivindicar do poder público uma política de educação para os povos que vivem no campo. O modelo anterior restringia a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes a meras técnicas, sem

considerar as especificidades e complexidades do contexto rural (Antunes-Rocha; Justino, 2022).

O PEA foi implementado em diversas regiões do Brasil, mas não alcançou os resultados esperados. Isso ocorreu porque, mesmo após a reformulação em 2007, o programa continuou a oferecer uma formação de caráter técnico-pedagógico, sem abordar adequadamente as especificidades e desafios contextuais enfrentados pelos docentes das Escolas do Campo (Taffarel, 2015). Ainda de acordo com Taffarel (2015), esse programa não conseguiu adquirir a identidade necessária para corresponder ao modelo de educação reivindicado nas lutas sociais do campo, permanecendo aquém das expectativas das comunidades rurais.

Em 2011, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011 (Brasil, 2011), que resultou da unificação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (MEC, 2012, p. 6), e das já instituídas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), a Educação do Campo começou a delinear novos contornos para a educação escolar dos povos do campo.

Nesse ínterim, outros marcos normativos foram instituídos, fortalecendo a Educação do Campo. Destaca-se o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009), que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em seu segundo artigo, o decreto torna a formação docente um compromisso público do Estado e reconhece a formação continuada como um elemento essencial para a profissionalização docente.

No ano seguinte, o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), aborda a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), reforçando o compromisso com a formação e a melhoria das condições educacionais nas áreas rurais. Nesse mesmo decreto, a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação é destacada como uma garantia essencial para a implementação efetiva da Educação do Campo nos estados, municípios e no Distrito Federal.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados

ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010).

Entre os diferentes programas de formação inicial e continuada de professores para atuação em Escolas do Campo no Brasil, o Programa Escola da Terra foi instituído para substituir o já mencionado Programa Escola Ativa.

O Programa Escola da Terra(PET) foi criado visando promover a formação continuada de professores e professoras que atuam nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e prefeituras municipais, o programa visa apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores que trabalham nas Escolas do Campo.

Durante o período de 2018 a 2022, o Brasil enfrentou um governo antidemocrático que promoveu cortes orçamentários e a extinção de órgãos e secretarias governamentais, incluindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão(SECADI). Essas ações fragilizaram os programas voltados para a Educação dos povos do campo e, conseqüentemente, impactaram negativamente a formação de educadores.

O Programa Escola da Terra, instituído pela Portaria n.º 579 de 02/07/2013 do Ministério de Estado da Educação (BRASIL, 2013), integra o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), vinculado, em sua origem, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Conforme explicitado nos Art. 2º e Art. 3º, da referida Portaria, a implementação das ações da Escola da Terra ocorre em regime de colaboração com estados, DF, municípios e instituições públicas de ensino superior, com celebração de Termo de Adesão com o Ministério da Educação(Collares *et al.*, 2019, p. 140).

São objetivos do Escola da Terra, estabelecidos no manual do programa:

- I - Promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas;
- II - Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (Brasil, 2013, p. 3).

São componentes da Escola da Terra:

- I - Formação continuada de professores;
- II - Materiais didáticos e pedagógicos;
- III - Monitoramento e avaliação; e
- IV - Gestão, controle e mobilização social(Brasil, 2013, p. 4).

O Programa Escola da Terra(PET) é uma política de formação de educadores em Educação do Campo(EdoC) com uma carga horária total de 180 horas, integrado ao Programa

Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) do Ministério da Educação (MEC). O PET adota a Alternância Pedagógica, dividida em dois tempos formativos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Durante o Tempo Universidade, os professores cursistas adquirem conhecimentos acadêmicos, enquanto, no Tempo Comunidade, aplicam e contextualizam esses conhecimentos na realidade das comunidades rurais, promovendo uma integração prática entre teoria e prática.

O Tempo Comunidade, enquanto tempo formativo no Programa Escola da Terra (PET), constitui-se como um espaço fundamental para a articulação e consolidação dos saberes docentes. Esse momento visa integrar os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante o Tempo Universidade com as práticas e realidades específicas das comunidades rurais e quilombolas. Seu objetivo principal é promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo, ao mesmo tempo, em que fortalece a identidade da Escola do Campo. Por meio desse espaço, busca-se apoiar a formação de professores e fortalecer o vínculo entre a teoria e a prática, contribuindo para a efetivação de uma educação contextualizada e relevante para as comunidades atendidas.

No Brasil, diversas experiências de formação e pesquisas relacionadas ao Programa Escola da Terra podem ser encontradas em estudos como os de Silva (2017), Arantes (2019) e Santos (2020). Esses estudos revelaram que os professores das escolas participantes da formação, em diferentes regiões do país, frequentemente não possuíam uma formação que os capacitasse a compreender a totalidade da Educação do Campo, conforme idealizada pelos movimentos sociais. Esses trabalhos destacaram a necessidade de uma compreensão mais profunda das raízes da Educação do Campo enquanto luta de classes, para que a formação docente possa refletir plenamente o engajamento com as demandas e realidades do contexto rural e quilombola.

O projeto-piloto do Programa Escola da Terra foi inicialmente desenvolvido em quatro das cinco Regiões do Brasil, em parceria com universidades federais das seguintes instituições: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Esse programa foi executado nos seguintes estados da Federação brasileira: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

Segue, de acordo com Santo e Vilar(2021), o **Quadro 3** que sintetiza a cobertura do Programa Escola da Terra, destacando a adesão dos estados por ano. O programa iniciou nas Regiões Norte e Nordeste, áreas com maior concentração de população rural e menor oferta de serviços educacionais.

Quadro 3: Síntese da cobertura do Programa Escola da Terra no Brasil.

ANO	REGIÃO	ESTADO
2014	Norte	Amapá, Pará
	Nordeste	Bahia, Maranhão, Pernambuco, Ceará
	Sul	Rio Grande do Sul, Santa Catarina
	Sudeste	Espírito Santo, Minas Gerais
2015	Norte	Amapá, Pará
	Nordeste	Bahia, Maranhão, Pernambuco, Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte
	Sul	Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná
	Sudeste	Espírito Santo, Minas Gerais
2016	Não houve ingresso, foram mantidos os estados de 2015	
2017	Norte	Amapá, Pará, Amazonas, Tocantins
	Nordeste	Bahia, Maranhão, Pernambuco, Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte, Sergipe, Piauí, Paraíba
	Sul	Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná
	Sudeste	Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo
	Centro-oeste	Distrito Federal, Mato Grosso, Goiás

Fonte: Santos e Vilar (2021, grifo nosso).

4.2.1 Região Norte

Na Região Norte do país, o Programa Escola da Terra ofereceu inicialmente formação para professores e professoras atuantes nas escolas multisseriadas do campo amazônico. Segundo Borges, Victoria e Silva e Souza(2022), um dos grandes desafios enfrentados pela formação foi a dimensão geográfica da região amazônica. Essa vasta e complexa área exigiu soluções específicas para garantir o acesso e a qualidade da formação, considerando as particularidades da logística e das condições locais:

A dimensão geográfica do Amazonas se apresentou como um verdadeiro desafio para a realização das ações do Programa, uma vez que o primeiro passo era o deslocamento para chegar aos municípios, por avião, barcos, lanchas a jato (embarcações que atingem velocidade de 60 a 80 km/h), carros,

ônibus, etc. Tal desafio proporcionou aos/as professores/as em formação da rede municipal e aos/às formadoras/as da UFAM novos aprendizados sobre os contextos amazônicos e as escolas do campo [...] (Borges; Victoria; Silva e Souza, 2022).

Em continuidade, os autores detalham os limites que contornam a região:

A Amazônia brasileira é composta por nove estados, área em cujo centro fica o estado do Amazonas, que é uma unidade federativa que compõe o Brasil, com extensão territorial de 559.148.890 km², localizado na Região Norte. Limita-se ao norte com Roraima e Venezuela, ao Leste, com o Pará; a noroeste, com a Colômbia, a sudeste, com o Mato Grosso; ao sudoeste, com o Peru e o Acre; e ao sul, com Rondônia. No seu desenho geográfico, tem seus rios, que proporcionam as idas e vindas dos sujeitos amazônicos, especialmente como se fossem estradas da região (Borges; Victoria; Silva e Souza, 2022).

De acordo com Borges, Victoria e Silva e Souza (2022), a formação do Programa Escola da Terra foi implementada em 46 dos 64 municípios do estado do Amazonas, o que representa 71% do total de municípios da região. Essas ações ocorreram de 2014 a 2018, evidenciando o esforço para alcançar uma ampla cobertura no estado. A **Tabela 3** indica a abrangência do Programa Escola da Terra no Amazonas.

Tabela 3: Abrangência do Programa Escola da Terra no Amazonas.

Abrangência do Programa Escola da Terra no Amazonas			
2014 a 2015		18 municípios	
2015 a 2017		23 municípios	
2018		05 municípios	
Total de professores atendidos pelo programa:		2.724	
Alvarães	Castanho	Manaquiri	Presidente Figueiredo
Anamá	Careiro da Várzea	Manaus	Rio Preto da Eva
Anori	Coari	Manicoré	Santo Antônio do Içá
Atalaia do Norte	Codajás	Maraã	São Paulo de Olivença
Autazes	Envira	Maués	Silves
Barreirinha	Irlanduba	Nhamundá	Tapauá
Benjamin Constant	Itacoatiara	Nova Olinda do Norte	Tefé
Beruri	Itamarati	Novo Airão	Tonantins
Boa Vista do Ramos	Itapiranga	Novo Aripuanã	Uarini
Boca do Acre Borba	Japurá	Parintins	Urucará
Caapiranga	Juruá	Pauini	Urucurituba.
Careiro	Manacapuru		

Fonte: Borges, Victoria e Silva e Souza (2022). Dados compilados pela autora deste estudo.

4.2.2 Região Nordeste

O PET na região Nordeste atendeu nove estados de acordo com Santos e Villar(2021) dentre eles os estados do Maranhão e Sergipe.

Escola da Terra Maranhão

Para os autores Barros e Neris(2018),

A formação promovida por meio do PET no Maranhão, assenta-se em princípios teórico-metodológico da Educação do Campo para as relações étnico-raciais e educação quilombola, atentando-se para as especificidades das diferenças étnico-raciais em escolas do campo como também para a realidade educacional própria das escolas quilombolas(Barros e Neris, 2018, p.11).

No Maranhão o foco do Programa Escola da Terra foi oferecer atendimento aos profissionais em Educação do Campo e Educação Quilombola, realizado pela Universidade Federal do Maranhão, a UFMA ofereceu curso de aperfeiçoamento de 180 horas em Alternância Pedagógica.(Barros e Neris, 2018). Segundo os autores, a demanda em todo o estado foi de 10.000 professores que solicitaram a formação, apenas 1/5 foi atendido na 1ª etapa.

A primeira etapa atendeu a 2.500 professores que atuavam em Escolas do Campo e Quilombolas da rede estadual e municipal de classes multisseriadas do campo ou de comunidades quilombos(Barros e Neris, 2018, p. 10).

Tabela 5 — Abrangência do Programa Escola da Terra no estado do Maranhão

Municípios atendido na 1ª etapa		
Alcântara	Chapadinha	Rosário
Aldeias Altas	Codó	Pinheiro
Amarante do maranhão	Cururupu	Santa Helena
Arari	Estreito	Santa Luzia
Arame	Frenando Falcão	São Luís
Alto Alegre do Pindaré	Itaipava do Grajaú	Serrano do Maranhão
Bacuri	Jenipapo	Timon
Barra do Corda	Governador Archer	Tuntum
Brejo	Governador Eugenio Barros	Turiaçu
Caxias	Marajá do Sena	Turilândia
	Matões do Norte	Vitorino Freire

Total de municípios: 34

Fonte: Barros e Neris (2018, p. 10), Barros (2018, p.20). Dados compilados pela autora deste estudo.

O Escola da terra no Maranhão em suas duas etapas, no período de 2013 a 2016, atendeu 34 municípios, 3.200 profissionais da educação, 58 turmas com 60 professores cada uma delas. Neris(2018,p.23), destaca que os impactos do Programa Escola da Terra no Maranhão não podem ser resumidos em números, mas estes podem nos dar um vislumbre do alcance do programa[...]. Logo pois o autor salienta que o programa foi constituído por uma equipe marcadamente multi e interdisciplinar.

[...] cujo perfil político e profissional da equipe de coordenação e docentes tem relação direta com as parcerias estabelecidas para a execução do programa: professores de ensino superior e da educação básica, grupos de pesquisa, extensão e ensino, movimentos sociais como o MST, associações como a ASSEMA e o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu(MIQCB), Fundação Palmares, coletivos variados como o Coletivo das Entidades Negras, além das secretarias de educação e de igualdade racial dos municípios e do Estado (Neris, 2018, p.25).

Escola da terra Sergipe

O Programa Escola da Terra em Sergipe iniciou em 2017, atendendo escolas do campo multisseriadas e escolas do campo em comunidades quilombolas. A primeira edição foi realizada em parceria com a Universidade Federal de Sergipe(UFS). De acordo com Carvalho e Lisboa(2022), não foi possível atender a todos, apenas 1/3 da demanda.

Tabela 6 — Abrangência do Escola da Terra em Sergipe

	Cursistas	Tutores	Municípios
1ª Edição - 2017	311	29	14
Territórios	Agreste Central Alto Sertão Sergipano Baixo São Francisco		Centro Sul Sergipano Grande Aracaju Sul Sergipano
2ª Edição - 2019	160		
Se deu durante a crise sanitária do COVID, de forma remota			

Fonte: Carvalho e Lisboa (2022). Dados compilados pelo autor deste estudo.

Como estratégia metodológica foram desenvolvidos 54 projetos no Tempo-comunidade(TC), nos quais os cursistas tiveram como base de pesquisa o diagnóstico da realidade, na qual foram identificados os maiores problemas e/ou as potencialidades (Carvalho e Lisboa,2022).

Os autores trazem ao debate o perfil dos professores cursistas que participaram da segunda edição. Onde questões como: local de atuação, realidade do campo e da Educação do campo nos municípios onde a formação se deu. Santos, Carvalho e Domingues(2019) Apud Carvalho e Lisboa(2022) afirmam que a ação beneficiou cerca de 4.576 alunos da Educação Básica das escolas multisseriadas.

Carvalho e Lisboa registram que, [...] no estado foi a única política pública de formação existente no âmbito da Educação do Campo para atender professores do campo das classes multisseriadas.

Então concluem,

A oferta de cursos de formação específicos para docentes que atuam nas escolas do campo, a exemplo o Escola da Terra, é urgente para que tenhamos

nas escolas do campo educadores que conheçam e se comportem, por meio de seu fazer docente, com o fortalecimento do projeto de desenvolvimento pensado pelos movimentos sociais para o campo brasileiro (Carvalho e Lisboa, 2022, p.23).

O PET na Região Nordeste atendeu a nove estados, de acordo com Santos e Villar (2021). Entre esses estados, estão o Maranhão e o Sergipe.

Escola da Terra no Maranhão

Para os autores Barros e Neris (2018),

A formação promovida por meio do PET no Maranhão, assenta-se em princípios teórico-metodológico da Educação do Campo para as relações étnico-raciais e educação quilombola, atentando-se para as especificidades das diferenças étnico-raciais em escolas do campo como também para a realidade educacional própria das escolas quilombolas (Barros; Neris, 2018, p. 11).

No Maranhão, o Programa Escola da Terra concentrou-se em atender profissionais da Educação do Campo e da Educação Quilombola. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ofereceu um curso de aperfeiçoamento de 180 horas, com foco em Alternância Pedagógica (Barros; Neris, 2018). Segundo os autores, houve uma demanda de 10.000 professores em todo o estado que solicitaram a formação, mas apenas 1/5 foi atendido na primeira etapa.

A primeira etapa do Programa Escola da Terra atendeu a 2.500 professores que atuavam em Escolas do Campo e comunidades quilombolas da rede estadual e municipal, especificamente em classes multisseriadas e comunidades quilombolas (Barros; Neris, 2018, p. 10). O **Quadro 4** demonstra a abrangência desse programa no estado do Maranhão.

Quadro 4: Abrangência do Programa Escola da Terra no estado do Maranhão

Municípios atendido na 1ª etapa		
Alcântara	Chapadinha	Rosário
Aldeias Altas	Codó	Pinheiro
Amarante do maranhão	Cururupu	Santa Helena
Arari	Estreito	Santa Luzia
Arame	Frenando Falcão	São Luís
Alto Alegre do Pindaré	Itaipava do Grajaú	Serrano do Maranhão
Bacuri	Jenipapo	Timon
Barra do Corda	Governador Archer	Tuntum
Brejo	Governador Eugenio Barros	Turiaçu
Caxias	Marajá do Sena	Turilândia
	Matões do Norte	Vitorino Freire
Total de municípios: 34		

Fonte: Barros e Neris (2018, p. 10), Barros (2018, p. 20). Dados compilados pela autora deste estudo.

O Programa Escola da Terra no Maranhão, durante suas duas etapas, no período de 2013 a 2016, atendeu 34 municípios e 3.200 profissionais da educação. Foram formadas 58 turmas, cada uma com 60 professores, proporcionando uma ampla cobertura e impacto na formação continuada dos educadores locais.

Neris(2018) destaca que os impactos do Programa Escola da Terra no Maranhão não podem ser totalmente capturados apenas pelos números, embora estes ofereçam um indicativo do alcance do programa. O autor salienta que o programa foi desenvolvido por uma equipe notoriamente multi e interdisciplinar, o que foi fundamental para a sua eficácia e abrangência:

[...] cujo perfil político e profissional da equipe de coordenação e docentes tem relação direta com as parcerias estabelecidas para a execução do programa: professores de ensino superior e da educação básica, grupos de pesquisa, extensão e ensino, movimentos sociais como o MST, associações como a ASSEMA e o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu(MIQCB), Fundação Palmares, coletivos variados como o Coletivo das Entidades Negras, além das secretarias de educação e de igualdade racial dos municípios e do Estado (Neris, 2018, p. 25).

Escola da terra no Sergipe

O Programa Escola da Terra em Sergipe iniciou em 2017, atendendo Escolas do Campo multisseriadas e em comunidades quilombolas. A primeira edição do programa foi realizada em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS). De acordo com Carvalho e Lisboa (2022), a iniciativa enfrentou limitações significativas e conseguiu atender apenas um terço da demanda existente. A **Tabela 4** apresenta a abrangência do Programa Escola da Terra no estado do Sergipe.

Tabela 4: Abrangência do Escola da Terra em Sergipe.

	Cursistas	Tutores	Municípios
1ª Edição - 2017	311	29	14
Territórios	Agreste Central Alto Sertão Sergipano Baixo São Francisco		Centro sul Sergipano Grande Aracaju Sul Sergipano
2ª Edição - 2019	160 cursistas se deu durante a crise sanitária do COVID, remotamente.		

Fonte: Carvalho e Lisboa (2022). Dados compilados pelo autor deste estudo.

Como estratégia metodológica, foram desenvolvidos 54 projetos no Tempo comunidade(TC), nos quais os cursistas utilizaram o diagnóstico da realidade local como base de pesquisa. Esses diagnósticos permitiram identificar os maiores problemas e as potencialidades das comunidades atendidas(Carvalho; Lisboa, 2022).

Carvalho e Lisboa registram que, [...] no estado foi a única política pública de formação existente no âmbito da Educação do Campo para atender professores do campo das classes multisseriadas.

Os autores discutem o perfil dos professores cursistas que participaram da segunda edição do Programa Escola da Terra, abordando aspectos como o local de atuação, a realidade do campo e a situação da Educação do Campo nos municípios onde a formação foi realizada. Santos, Carvalho e Domingues(2019), conforme citado por Carvalho e Lisboa(2022), afirmam que a ação beneficiou aproximadamente 4.576 alunos da Educação Básica nas escolas multisseriadas atendidas pelo programa. Então, concluem:

A oferta de cursos de formação específicos para docentes que atuam nas escolas do campo, a exemplo o Escola da Terra, é urgente para termos nas escolas do campo educadoras que conheçam e se comportem, por meio de seu fazer docente, com o fortalecimento do projeto de desenvolvimento pensado pelos movimentos sociais para o campo brasileiro (Carvalho; Lisboa, 2022, p. 23).

4.2.3 Região Sudeste

Escola da Terra em Minas Gerais

O Programa Escola da Terra, em sua primeira versão de 2015, atendeu a dezessete municípios de Minas Gerais, oferecendo mil vagas para a formação de professores. Na segunda versão, realizada em 2016, houve uma redução significativa na oferta, com apenas trezentas vagas disponíveis(Antunes-Rocha; Justino, 2022).

Desde sua reestruturação, o Programa Escola da Terra(PET) foi implementado em Minas Gerais por meio de três edições. Ao longo desse período, o programa atendeu 32 municípios, beneficiando professores que atuam em Escolas do Campo, especialmente em classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino.

A seleção dos municípios atendidos pelo Programa Escola da Terra em Minas Gerais foi orientada por critérios que consideravam as relações de produção e trabalho predominantes, bem como a presença significativa de sindicatos, movimentos sociais de luta pela terra e conflitos agrários(Carneiro; Rezende, 2022, p. 46).

A primeira edição do Programa Escola da Terra em Minas Gerais foi realizada em 2015, sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

O objetivo dessa edição era proporcionar aos participantes a oportunidade de atuar na construção de significados e na ressignificação de seus espaços de aprendizagem (Antunes-

Rocha; Justino, 2022). A **Tabela 5** apresenta a abrangência do Programa Escola da Terra em Minas Gerais no período de 2014 a 2016.

Tabela 5: Abrangência do Programa Escola da Terra – Minas Gerais 2014-2016.

Municípios	Tutores	Cursistas	Alunos	Escolas
Almenara	3	47	319	24
Aricanduva	1	15	190	5
Catuji	2	27	444	921
Francisco Sá	9	97	1.421	8
Governador Valadares	11	241	1.712	2
Itamarandiba	2	48	577	11
Itinga	2	21	282	10
Jaboticabas	6	73	1.600	55
Januária	8	107	1.347	15
Minas Nova	3	27	180	8
Miradouro	3	45	1.029	14
Porteirinha	5	58	900	9
Rio Pardo de Minas	3	37	312	17
São Francisco	5	111	3.340	10
São João da Ponte	4	41	525	29
Teófilo Otoni	11	122	2.240	10
Turmalina	2	28	271	10
Total	80	1.145	16.687	257

Fonte: Carvalho (2022, p. 164)

Em 2017, a formação do Programa Escola da Terra em Minas Gerais foi realizada em parceria com a Universidade Estadual de Uberlândia e, em 2018, com a Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG). O plano de ação dessas edições teve como base estruturante a Educação do Campo, adotando-a como paradigma teórico-metodológico para orientar todo o percurso formativo(Antunes-Rocha, 2022, p. 52).

A **Tabela 6** a seguir apresenta os municípios atendidos pelo Programa Escola da Terra em Minas Gerais entre 2014 e 2021.

Tabela 6: Municípios e cursistas atendidos entre 2014 e 2021 do Programa Escola da Terra- Minas Gerais.

Ofertas	Cursistas	N.º de Municípios
2014-2015	1094	17
2016-2017	449	10
2018-2019	425	10
2020-2021	125	04

(Continua)

Tabela 7 - Municípios atendidos entre 2014 e 2021 do Programa Escola da Terra-Minas Gerais.

Municípios atendidos no estado

Almenara	Itamarandiba	Mariana	Rio Pardo de Minas
Aricanduva	Itambé do Mato Dentro	Minas Novas	São Domingos do Prata
Bonito de Minas	Itaúna	Miradouro	São Francisco
Caratinga	Itinga	Novo Cruzeiro	São Gonçalo do Para
Catuji	Jaboticatubas	Paracatu	São João da Ponte
Coração de Jesus	Jaíba	Para de Minas	São Joaquim de Bicas
Esmeraldas Francisco Sá	Januária	Pintópolis	Teófilo Otoni
Governador Valadares	Lima Duarte	Porteirinha	Turmalina
Guaraciaba		Raul Soares	

Fonte: Freitas, Justino, Martins e Carmo (2022, p. 4). Compilação da autora deste estudo.

Escola da Terra no Rio de Janeiro

A implantação do Programa Escola da Terra, conforme Bicalho e Estevan (2022), foi de fundamental importância para a integração da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com as comunidades rurais. Conforme os autores, no estado do Rio de Janeiro, a execução do Programa envolveu:

[...] educadores(as) do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade; parceiros de outras Instituições Públicas nas áreas de História Agroecologia, Educação Popular, Ciências Sociais; educandos(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo, além do Programa de Educação Tutorial – PET Educação do Campo e Movimentos Sociais, numa intensa troca de conhecimentos com os educadores da educação básica (Bicalho; Estevan, 2022, p. 7).

Ainda conforme os autores, na sua segunda edição de formação do Programa Escola da Terra, os professores cursistas eram docentes em exercício nas Escolas do Campo, quilombolas e indígenas dos municípios descritos na **Tabela 7** a seguir.

Tabela 8: Abrangência do Programa Escola da Terra no Rio de Janeiro.

Programa Escola da Terra no Rio de Janeiro			
1ª edição	2018-2019		
Municípios atendidos	Angra dos Reis	Miguel Pereira	
	Campos dos Goytacazes	Nova Iguaçu	122 professores
	Itaguaí	Paraty	
	Japeri	São Francisco de Itabapoana	
2ª edição	2020-2021		
Municípios atendidos	Angra dos Reis		
	Campos dos Goytacazes		170 professores
	Duque de Caxias		
	Japeri		
	Nova Iguaçu		

Fonte: Bicalho e Estevan (2022). Dados compilados pela autora deste estudo.

4.2.4 Região Sul

Escola da Terra no Rio Grande do Sul

No estado do Rio Grande do Sul, a primeira edição do Programa Escola da Terra foi efetivada entre os anos de 2014 e 2015. A segunda edição, após um intenso processo de negociações, foi concluída em 2017 (Collares *et al.*, 2019, p. 142).

De acordo com Collares, Albuquerque e Xavier (2019), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) participa do Programa Escola da Terra desde 2013. Os autores destacam que um diferencial do Programa, em relação a outros cursos convencionais, é a diversidade das propostas e atividades político-pedagógicas e metodológicas implementadas em diferentes estados. Essa abordagem variada foi fundamental para a adaptação do programa às realidades específicas de cada região, refletindo a flexibilidade e a capacidade de contextualização do PET. Segundo esses autores, a organização do curso do Programa Escola da Terra foi concebida com a intenção de acolher a realidade dos professores em sua diversidade e singularidade, tanto em termos de formação acadêmica e profissional quanto no contexto de vida e trabalho. Essa abordagem visou garantir que a formação fosse sensível às diferentes experiências e necessidades dos educadores, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada. A **Tabela 8** indica a abrangência do Programa Escola da Terra no Rio Grande do Sul.

Tabela 9: Abrangência do Programa Escola da Terra Rio Grande do Sul.

1ª Edição 2014/2015	Quantidade
Municípios	19
Coordenadorias Estaduais/Municipais	03
Professores	425
Gênero predominante (feminino)	93%
Idade	83% entre 30 e 60 anos
Concluintes	95,53%
2ª Edição 2016/2017	Quantidade
Municípios	36
Coordenadorias Estaduais/Municipais	02
Professores	267
Gênero predominante (feminino)	89%
Idade	83% entre 30 e 60 anos
Concluintes	95,13%

Fonte: Collares, Albuquerque e Xavier (2019, p. 143). Dados compilados pela autora deste estudo.

A Escola da Terra sempre representará um desafio tanto inquietante quanto belo. A escolha por um planejamento flexível, alinhado com os princípios e conceitos fundantes do programa, exigiu uma abordagem contínua e dinâmica. Isso se manifestou na constante

interlocução entre docentes e cursistas, que colaboraram para ajustar e aprimorar o processo formativo de acordo com as realidades e necessidades emergentes (Collares; Albuquerque; Xavier, 2019, p. 148).

Escola da Terra no Paraná

O Programa Escola da terra no Paraná iniciou em 2015, com a participação das seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Laranjeiras do Sul (UFFS), Universidade Federal do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral. A **tabela 9** reflete a abrangência do Escola da Terra nesse estado.

Tabela 9: Números do Escola da Terra no Paraná.

Ano	Polos/Municípios	Número de Escolas	Número de Professores	Forma de Organização
2015-2016	Candido Abreu	23	35	Multisseriada e Seriada
	Prudentópolis	30	55	Multisseriada
	Escolas Itinerantes do MST (diferentes municípios)	12	78	Ciclos de Formação Humana
2017	Prudentópolis	38	110	Multisseriada e Seriada
	Candido Abreu	22	38	Multisseriada e Seriada
	Escolas Itinerantes do MST	13	85	Ciclos de Formação Humana
	Pinhão	9	65	Multisseriada e Seriada
	Fazenda Rio Grande	2	6	Multisseriada e Seriada
2018-2019	Goioxim	5	17	Bisseriada
	Reserva do Iguazu	4	120	Seriada
	Porto Vitória	1	3	Seriada
	Pitanga	11	26	Multisseriada e Seriada
	Clevelândia	2	12	Multisseriada
	Formosa do Oeste	1	12	Seriada
	Boa Ventura do São Roque	6	24	Multisseriada e Seriada
	Araucária	10	63	Seriada
Campo Largo	5	46	Seriada	
Cafelândia	1	15	Seriada	
Terra Indígena Rio das Cobras	7	134	Ciclos de Alfabetização e Seriadas	

Fonte: Hammel, Ferreira e Gehrke e Finatto (2021, p. 15).

À medida que este estudo descreve a abrangência do Programa Escola da Terra nos diferentes estados e municípios do Brasil, torna-se evidente que a Educação do Campo e a

formação de professores no país enfrentam desafios significativos e, muitas vezes, precários. Para revelar de maneira completa as mazelas da educação para os povos do campo, seriam necessários estudos amplos e minuciosos. Apesar dessas dificuldades, os povos do campo continuam a resistir e buscar formas de superar as adversidades, mantendo viva a esperança de uma educação que reconheça e valorize suas realidades e necessidades.

Os autores Borsatto e Finatto (2021) contextualizam uma realidade presente em todo o Brasil ao citar Hage (2011, p. 99), que afirma,

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. Esta localização implica, em certos casos, na dificuldade de contratação de professores, além de problemas relacionados à manutenção das estradas que permitem o deslocamento até as escolas multisseriadas do Paraná, [...] possuem muitas semelhanças, sobretudo na estrutura física, marcada por poucos ambientes de ensino e aprendizagem e a sua localização distante dos centros urbanos. Isso, por outro lado, não diminui o potencial que estes estabelecimentos de ensino apresentam, principalmente quando considerada como apontam D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012), a sua relação de reciprocidade, de coletividade e de referência cultural nas comunidades onde estão inseridas (Hage, 2011, p. 99 *apud* Borsatto; Finatto, 2021).

4.2.5 Região Centro-Oeste

Na Região Centro-Oeste, o Programa Escola da Terra atende aos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Consoante o Censo Escolar de 2020, a região conta com 2.281 escolas rurais e 1.021 escolas indígenas, que atendem aproximadamente 400 mil estudantes.

Escola da Terra em Goiás

De acordo com Santos, Cardoso e Faleiros (2022), o Programa Escola da Terra em Goiás foi realizado em duas edições: a primeira entre 2017 e 2018, e a segunda entre 2020 e 2021. O programa, denominado Escola da Terra Goiás – Formação de Professores e Partilha de Saberes (TerraFor-GO), foi implementado em várias comunidades rurais, oferecendo formação continuada a professores das comunidades quilombolas e aos docentes das áreas de assentamento da Reforma Agrária.

A formação do Programa Escola da Terra em Goiás foi organizada em polos localizados nos municípios das Regiões Norte, Noroeste e Sul do estado. A **Tabela 10** representa a abrangência do Programa Escola da Terra no estado de Goiás.

Tabela 10: Abrangência do Programa Escola da Terra – Goiás.

Polos	Universidade Federal de Goiás	Catalão
	Pontifícia Universidade Católica	Goiás
	Universidade Federal de Goiás	Cidade de Goiás
	Universidade Federal de Tocantins	Arrais
1ª Edição 2017-2018 200 cursistas	Cavalcante	
	Cidade de Goiás	
	Corumbaíba	
	Monte Alegre	
2ª Edição 2020-2021 120 cursistas	Orizona	
	Luziânia	
	Piracanjuba	
320 cursistas	Total de cursistas	

Fonte: Santos, Cardoso e Faleiros (2022). Dados compilados pela autora deste estudo.

O Programa Escola da Terra em Goiás foi implementado em diversas regiões do estado, atendendo a diferentes comunidades e realidades. Na Região Norte, foram contempladas as comunidades quilombolas Kalunga, situadas em Monte Alegre e Cavalcante. No Noroeste do estado, o programa alcançou o município de Goiás, que se destaca por abrigar o maior número de assentamentos da Reforma Agrária no Brasil. Já no Sul do estado, as ações foram direcionadas para os municípios de Orizona, Piracanjuba e Luziânia.

O PET Goiás, ao atingir uma ampla abrangência no estado, dedicou-se a refletir sobre temas cruciais, conforme destacam Santos, Cardoso e Faleiros (2022). Entre os temas abordados estão a interdisciplinaridade, o currículo e o gênero. Essas reflexões visam integrar práticas pedagógicas diversificadas e sensíveis às especificidades das comunidades atendidas, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada para os professores e alunos das Escolas do Campo.

Os autores descrevem que os temas “permitiram uma percepção mais coerente do processo de ensinar na escola do novo tempo [...] assim, sustentado na experiência que temos vivenciado, compreender de que forma as educadoras e educadores do campo tem percebido essa formação” (Santos; Cardoso; Faleiros, 2022).

De acordo com Neto (2022), o PET é uma política pública cuja abrangência e materialização se efetivam por meio de parcerias entre a União, representada pelo Ministério da Educação (MEC), Estados, Municípios e Universidades Federais de diversos estados do país, além do Distrito Federal.

Está implementado em vinte e três (23) unidades federativas: vinte dois (22) estados [...] e execução do PET envolve diretamente vinte e quatro (24)

universidades federais, estima-se que cerca de mil municípios já tenham sido atendidos pelo programa; que nas cinco edições já concluídas foram formados e certificados cerca de 20 mil professores do campo. Considerando a oferta da sexta edição (2020) que está em andamento, alcançará 22.500 professores do campo (Neto, 2022, p. 10).

Diante do exposto, desde sua implantação, o PET tem sido objeto de discussões e análises referentes às suas execuções nos seguintes estados: Amazonas, Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Tocantins e Sergipe. Essas análises consideram tanto suas contribuições quanto as perspectivas para a formação dos educadores das escolas públicas do campo que participaram das edições realizadas entre 2014 e 2021.

O programa adota uma abordagem multidisciplinar, visando formar professores para diversas etapas de ensino. Seu objetivo é integrar, de forma interdisciplinar, diferentes áreas de conhecimento no trabalho docente, enquanto se respeitam as especificidades de cada disciplina (Fernandes *et al.*, 2022).

Para tanto, Fernandes *et al.* (2022) destacam que um dos desafios enfrentados pela Escola da Terra é garantir que o projeto de Educação do Campo esteja alinhado com a realidade dos municípios onde é implementado, especialmente a partir de 2018. Eles enfatizam que a Educação do Campo representa uma luta resgatada pelos movimentos sociais contemporâneos, que busca (re)significar e atualizar essa abordagem frente à persistência e ao aumento das desigualdades sociais, econômicas e políticas no país.

Para Carneiro e Resende (2022), o diálogo com a experiência do educador assume relevância, pois sua habilidade como produtor de conhecimento depende de uma compreensão analítica de sua prática. Nesse contexto, a práxis, enquanto elemento formativo, se configura como um espaço de formação onde a troca e valorização dos saberes locais são promovidas, alinhadas à perspectiva da educação emancipadora. Logo,

A formação de educadores do campo é também uma luta de resistência: o vínculo entre escola, campo e sociedade, em oposição ao agronegócio, ‘vem se constituindo como um caminho que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos forjados pelos povos do campo’ (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 245 *apud* Carneiro; Resende, 2022, p. 47).

Nessa perspectiva, o Programa Escola da Terra vem se consolidando em todo o Brasil, fortalecendo a Educação do Campo por meio da formação docente como estratégia de luta por

uma educação de qualidade para os povos em seus territórios. O diálogo com a realidade local é assumido como uma ferramenta metodológica essencial para essa abordagem.

De acordo com Bicalho (2017), esse Programa fortalece as políticas públicas de formação docente do campo no Brasil quando prioriza os seguintes eixos:

- 1) Realização de formação continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo nos diversos territórios camponeses;
- 2) Ações de acompanhamento pedagógico, gestão dos processos formativos e práticas pedagógicas de educadores e educadoras do campo, por meio de uma equipe constituída de docentes das universidades federais, coordenadores estaduais e tutores das redes municipais de ensino;
- 3) Oferta de recursos didáticos e pedagógicos de alfabetização/letramento e matemática, para atender às especificidades formativas das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (Bicalho, 2017).

O objetivo do Programa Escola da Terra é aprimorar o ensino nas Escolas do Campo, por meio de iniciativas coordenadas entre o governo federal, estadual e as secretarias de educação municipais.

Para tal, a implantação de políticas públicas para a Educação do Campo (EdoC) no Distrito Federal tem avançado, mas ainda enfrenta o desafio de conciliar as especificidades dos contextos urbano e rural. O Programa Escola da Terra, portanto, enfrenta o desafio de desenvolver um projeto de formação para os educadores que responda às contradições e realidades diversas da educação em diferentes regiões do Brasil.

5 O ESCOLA DA TERRA NO DISTRITO FEDERAL

Em 2018, para fortalecer as políticas públicas voltadas para a formação de professores da Educação do Campo no Distrito Federal, o Programa Escola da Terra foi implementado em colaboração com o Ministério da Educação, a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do DF.

De acordo com Santos, Novaes e Souza (2022):

A primeira edição da ação Escola da Terra no DF iniciou em 2018 e teve sua conclusão em 2019, [...]. Essa primeira experiência possibilitou a aproximação e o diálogo, não somente com os professores e professoras que atuam nessas escolas, mas também com a comunidade, com os movimentos sociais e sindicais que ocupam o campo do Distrito Federal e constroem suas lutas em defesa do território camponês e da educação (Santos; Novaes; Souza, 2012, p. 8).

O Programa Escola da Terra no Distrito Federal está alicerçado na Pedagogia Socialista e na concepção de Educação do Campo, forjada pelos povos do campo e pelos movimentos sociais. Esse programa visa valorizar a diversidade cultural, social e ambiental das comunidades rurais, promovendo uma educação que reconhece e respeita as especificidades dessas populações. Seu objetivo é fortalecer a qualidade da educação básica nas Escolas do Campo por meio de processos de formação continuada para professores, gestores e técnicos, além de oferecer apoio pedagógico e material didático específico para essas realidades.

Para dar início à formação,

Os professores selecionados foram organizados em turmas por Núcleos de Base (NB). Para cada NB, foi selecionado um Assessor/a Pedagógico/a (tutor), também cursista, que passou a fazer parte da Coordenação Geral do Projeto, junto aos professores formadores da UnB e da Coordenação Distrital do Escola da Terra. A esta equipe coube as tarefas de organizar o processo de formação, nas atividades de Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), bem como a articulação das ações junto às Escolas do Campo envolvidas. Uma estratégia de coordenação horizontal que permitiu uma interlocução permanente entre as equipes de coordenação e os professores (Rocha, Gomide, Santos, Gonçalves, Pinheiro, Villas Bôas, Ferreira, 2021, p.17)

O Programa Escola da Terra estabelece um diálogo entre os saberes locais e os conhecimentos científicos, respeitando as identidades e as demandas dos sujeitos do campo. Seu propósito é promover uma interação contínua entre a dimensão pedagógica e as especificidades educacionais da realidade local. Esse diálogo visa contextualizar as diversas formas de existência dos povos do campo, garantindo que a educação oferecida seja relevante e alinhada com as particularidades culturais, sociais e ambientais das comunidades rurais.

A busca por consolidar uma formação significativa visa articular os saberes locais com os conhecimentos historicamente construídos, de modo a promover o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Essa articulação é fundamental para garantir que a formação oferecida seja relevante para as realidades do campo, contribuindo para a autonomia e fortalecimento dessas comunidades e suas práticas culturais, sociais e econômicas.

Nesse sentido, o Programa Escola da Terra no DF,

[...] abriu muitas possibilidades de construção e reflexões sobre o fazer pedagógico nas Escolas do Campo do Distrito Federal, possibilitando muitas trocas e aprendizagens com professores que estão nestas escolas construindo alternativas, vivências, articulações e debates na própria escola, como também, construindo relação com as comunidades, com os movimentos sociais e sindicais do campo e com os coletivos que direta e indiretamente contribuem para repensar e transformar a escola (Rocha; Santo; Souza, 2023, p. 16).

Para tal, a proposta do Programa Escola da Terra se desenvolveu priorizando a formação continuada de professores, fundamentada nos princípios estruturantes da Educação do Campo. Essa abordagem busca não apenas qualificar os educadores, mas também alinhá-los às realidades e necessidades dos povos do campo, valorizando suas práticas e saberes, enquanto se promove uma educação contextualizada e emancipadora.

A formação continuada de professores por meio do Escola da Terra buscou assegurar os princípios estruturantes da Educação do Campo a partir de três eixos: 1. A formação continuada na perspectiva da formação por área do conhecimento; 2. Gestão de processos formativos; e 3. Na realização de práticas pedagógicas nas Escolas do Campo. A proposta era formar professores na perspectiva crítica-reflexiva para transformar a realidade (Arroyo, 2012; Caldart, 2009) e compreender os princípios e fundamentos que permeiam as questões sobre a Escola do Campo (Rocha; Santo; Souza, 2023, p. 16).

Na base teórica do Programa Escola da Terra está a Educação do Campo, que reconhece as especificidades e necessidades dos estudantes que vivem em áreas rurais. Esse enfoque valoriza a cultura local, o conhecimento tradicional e a relação harmoniosa dos sujeitos com o meio ambiente, buscando oferecer uma educação relevante para a vida dos estudantes. Além disso, o programa contribui para o desenvolvimento socioeconômico das comunidades rurais, integrando o aprendizado com as realidades e potencialidades do campo, fortalecendo assim a identidade e a autonomia dessas comunidades.

O curso teve seu início em 2018 e foi estruturado em três módulos temáticos de Formação, intercalados com atividades de Tempo Comunidade. Essa organização permitiu que

os professores cursistas alternassem entre momentos de formação teórica e práticas educativas contextualizadas nas realidades locais, fortalecendo o vínculo entre o aprendizado acadêmico e as experiências vivenciadas nas comunidades rurais.

I Módulo Temático tratou dos princípios teóricos e conceituais da Educação do Campo. Versou sobre temas como os princípios, os fundamentos e as políticas públicas; Educação Rural e Educação do Campo: rupturas e construção da identidade e pertencimento e, ainda, o debate mais que necessário sobre a Educação do Campo, como projeto de desenvolvimento do campo em disputa e o papel da escola, destacando as questões estruturantes da Educação do Campo, como os Movimentos Sociais do Campo enquanto sujeitos coletivos protagonistas da Educação do Campo (Rocha; Santo; Souza, 2023, p. 18).

O segundo módulo, relacionado às áreas do conhecimento,

O II Módulo Temático trabalhou a diversidade de áreas do conhecimento e graus de complexidade na Educação do Campo. Os princípios para a organização escolar nas Escolas do Campo e os desafios do trabalho pedagógico, organizado a partir das áreas de conhecimento – Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Este processo se desenvolveu por meio de oficinas de práticas pedagógicas para diferentes áreas do conhecimento, que possibilitaram dialogar sobre os processos interdisciplinares nas práticas dos professores, a relação com o currículo das Escolas do Campo e sobre as questões cotidianas presentes na prática escolar dos professores (Rocha; Santo; Souza, 2023, p. 18).

Para o terceiro e último módulo da 1ª edição no DF, foram produzidos artigos para sistematizar as experiências pedagógicas formativas vivenciadas pelos professores cursistas ao longo da edição. Esses artigos serviram como um espaço de reflexão e registro das práticas implementadas, proporcionando uma visão crítica e analítica das aprendizagens adquiridas e dos desafios enfrentados durante o processo formativo.

III Módulo Temático, foram trabalhados os processos de sistematização e síntese de aprendizagem, construídos pelos professores cursistas ao longo do processo de formação. Temas geradores para a produção das sínteses de aprendizagens elaboradas pelos professores cursistas versaram sobre questões apontadas nos Inventários da Realidade, e sobre a relação da Educação do Campo no trabalho de base nas escolas; relação teoria e prática na formação por alternância; o uso do Teatro do Oprimido e da produção audiovisual na elaboração de sínteses de aprendizagem por área do conhecimento (Rocha; Santo; Souza, 2023, p. 18).

A formação no Programa Escola da Terra não se limita à mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Em vez disso, ela busca promover uma intervenção transformadora na realidade das comunidades, reconhecendo que as Escolas do Campo são espaços de resistência e de construção de identidades individuais e coletivas. Nesse contexto, o conhecimento é produzido

a partir da prática dos sujeitos, que, ao refletirem sobre suas experiências, formulam hipóteses, testam-nas e voltam a refletir, criando um ciclo contínuo de aprendizado. Esse movimento permite uma compreensão mais profunda do processo de formação docente em sua totalidade, conectando teoria e prática de forma significativa e contextualizada.

Nesse sentido, a formação docente deve ser orientada por uma concepção dialética e emancipatória da educação, tendo o trabalho como princípio educativo, valorizando o papel do educador como mediador entre o saber sistematizado e a experiência concreta dos educandos.

O Programa Escola da Terra enfrenta o desafio de garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação para os estudantes do campo, além de promover a formação continuada de professores em todo o Brasil, superando as desigualdades históricas e estruturais que afetam todos os segmentos dessa modalidade de ensino.

A fim de dar continuidade ao processo de formação,

A segunda edição concentrou a atuação no objetivo de contribuir com a execução da política pública de formação continuada para professores de Educação Básica que atuam na Educação do Campo no Distrito Federal, visando a qualificar a atuação dos professores em sala de aula e contribuir para melhorar a qualidade da educação nas escolas do DF (Rocha; Santo; Souza 2023, p. 8).

Rocha, Santos e Souza (2023) destacam os elementos que estruturaram a formação continuada de professores das Escolas do Campo do DF, à luz da segunda edição, conforme os seguintes elementos:

- i) Projeto Pedagógico da formação;
- ii) a organicidade envolvendo toda a equipe de formação: equipe pedagógica de coordenação, formadores/as e cursistas;
- iii) alguns resultados: sistematização, registro e memória desses processos formativos e oferta da 1ª Turma de Especialização em Educação do Campo para professores das escolas do Campo do Distrito Federal.

No Distrito Federal, o Programa Escola da Terra encontra-se em sua 3ª edição (2023-2024), abrangendo tanto as Escolas do Campo do DF quanto as comunidades quilombolas do estado de Goiás.

Conforme a proposta pedagógica do Escola da Terra no DF (**Anexo A**):

[...] o curso tem como principal objetivo, ampliar o acesso à formação continuada para professores com atuação na Educação do Campo no Distrito Federal, visando contribuir para a oferta de uma Educação do Campo de qualidade, contextualizada às realidades das suas populações e em conformidade com as Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo.

Conforme descrito no **Anexo A**, o PET possui os seguintes objetivos específicos:

- a. Promover a formação continuada de professores para que melhor atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo;
- b. Aprofundar a discussão sobre a concepção e princípios da Educação do Campo, e conceitos correlatos;
- c. Ampliar a discussão sobre referenciais teórico-práticos para a construção coletiva de propostas político-pedagógicas, como também sobre as políticas públicas voltadas à Educação do Campo;
- d. Propor diferentes formas de organização escolar e curricular;
- e. Ampliar a compreensão sobre as práticas didático-pedagógicas que contemplam os sujeitos educativos do campo na sua diversidade e contextos socioculturais.
- f. Incentivar a construção e o desenvolvimento de metodologias que contribuam com a construção da cidadania dos sujeitos do campo autônomos, criativos e capazes de produzir soluções para os problemas identificados em cada realidade;
- g. Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo;
- h. Retomar e aprofundar o estudo sobre conceitos e conteúdos escolares das diversas áreas do conhecimento ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental, observando-se as especificidades do campo;
- i. Realizar acompanhamento pedagógico e orientação das atividades desenvolvidas pelos(as) cursistas das escolas do campo, na perspectiva da Alternância Pedagógica (Tempo Universidade/Tempo Comunidade) (Brasília, 2010).

A base teórica do Programa Escola da Terra é fundamentada na Pedagogia da Alternância, que combina **teoria como prática libertadora**³ e a prática da reflexão crítica. Essa abordagem metodológica é aplicada à Educação do Campo, reconhecendo as particularidades e necessidades dos estudantes rurais. Esse programa visa promover uma educação contextualizada, valorizando as experiências dos alunos e buscando uma transformação social e sustentável. A Pedagogia da Alternância enfatiza a dialética entre teoria e prática, na qual a prática enriquece a teoria e a teoria orienta a prática.

O Programa Escola da Terra é fundamentado na Formação em Alternância, que, de acordo com Hage *et al.* (2021), refere-se à organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados e inter-relacionados. Essa abordagem combina teoria e prática visando promover uma educação contextualizada, articulando a escola com o território para fortalecer toda a comunidade.

³Bell Hooks (2019, p. 83) explora a teoria como prática de liberdade, descrevendo seu encontro com a teorização como um meio de emancipação. Ela enfatiza que esse potencial de libertação só é plenamente realizado quando a teoria é especificamente solicitada a desempenhar esse papel.

No contexto do Distrito Federal, considerar a formação continuada em serviço dos educadores em diferentes etapas da Educação do Campo exige a criação de programas que proporcionem aos docentes uma imersão nas diversas dimensões formativas da modalidade. Segundo a pesquisa de Souza (2018), entre 2012 e 2017, foram oferecidos treze cursos de aperfeiçoamento profissional voltados para a Educação do Campo pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). Esses cursos capacitaram 403 profissionais da educação ao longo de cinco anos, mas a pesquisa não especificou quantos desses professores estavam efetivamente atuando nas Escolas do Campo no Distrito Federal.

Esse processo organizativo do trabalho pedagógico, tanto nas escolas urbanas quanto nas do campo, é viável devido à jornada de trabalho ampliada. Os professores das escolas públicas do Distrito Federal atuam em regime de 40 horas semanais, com jornada ampliada. Para os profissionais da carreira do magistério no período diurno, isso significa uma distribuição de vinte e cinco horas semanais dedicadas à regência de classe (no período matutino ou vespertino) e quinze horas à coordenação pedagógica (também no período matutino ou vespertino), dependendo do horário de regência de classe.

O regime de jornada ampliada inclui um período dedicado à coordenação pedagógica, dedicado à produção e preparo do planejamento das aulas, à elaboração de materiais e atividades pedagógicas, e para a formação continuada dos docentes. Esse espaço/tempo oferece oportunidades significativas para o avanço na prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos professores, proporcionando diversas possibilidades para a reflexão e aprimoramento da formação continuada. É mister observar que o espaço-tempo dedicado à coordenação pedagógica nas escolas públicas do Distrito Federal é uma conquista advinda da luta por melhores condições de trabalho e pela qualidade da educação para a classe trabalhadora. Esse espaço configura-se como uma oportunidade formativa valiosa para a realização de pesquisas.

Segundo a Portaria 1152/2022 (Distrito Federal, 2022), a formação continuada dos professores deve ocorrer em dias específicos previstos na referida portaria. Essa normativa estabelece as diretrizes para a atuação dos profissionais da carreira do magistério público, bem como os critérios para a organização e execução das atividades de docência e trabalho pedagógico. Para tanto, a coordenação pedagógica fica assim organizada:

Art. 39. A coordenação pedagógica abrigo-se-á no PPP da UE/UEE/ENE, no que se refere às atividades individuais e coletivas, internas e externas.

I - quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na UE/UEE/ENE;
 II - Terças e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na UE/UEE/ENE ou, em 1 (um) desses dias, à formação continuada [...] (Distrito Federal, 2022, p. 7).

O **Quadro 5**, a seguir, ilustra a distribuição da jornada ampliada nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Quadro 5: Jornada ampliada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Organização da coordenação pedagógica nas Escolas do Campo do DF					
	Segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Matutino	Regência	Regência	Regência	Regência	Regência
Vespertino	Coordenação Individual	Coordenação individual na Unidade de Ensino Ou curso de formação continuada	Coordenação coletiva na Unidade de ensino	Coordenação individual na Unidade de Ensino Ou curso de formação continuada	Coordenação Individual

Fonte: Portaria 1273, de 13 de dezembro de 2023 (Distrito Federal, 2023). Compilação da autora.

O **Quadro 6**, a seguir, ilustra a organização da coordenação pedagógica para os professores dos Anos Finais e do Ensino Médio que atuam no período diurno. Esse quadro detalha a regência de classe tanto no turno matutino quanto no vespertino, permitindo aos docentes que trabalham pela manhã utilizar o tempo de coordenação pedagógica à tarde, e aos que optam pelo período vespertino, a coordenação pedagógica durante a manhã.

A Portaria 1152/2022 especifica as diferentes cargas horárias para professores do turno noturno e outras modalidades de ensino. Esse formato organizativo abrange todas as etapas e modalidades quanto à formação em serviço, consolidando a coordenação pedagógica como um espaço formativo em sua origem. (Distrito Federal, 2022).

Quadro 6: Jornada ampliada nos Anos Finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Organização da coordenação pedagógica. nas escolas do Campo do DF					
	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Matutino	Regência	Regência	Regência	Regência	Regência
Vespertino	Coordenação coletiva na unidade escolar	Coordenação coletiva dos professores da área de Ciências da Natureza e de Matemática;	Coordenação coletiva na unidade escolar	Coordenação coletiva dos professores da área de Códigos e Linguagens	Coordenação coletiva dos professores da área de Ciências Humanas

(Continua)

Quadro 7: Jornada ampliada nos Anos Finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio

Um desses dias destinado à coordenação individual na unidade escolar e formação continuada conforme a coordenação individual por área de conhecimento.

Os demais dias da semana serão destinados à coordenação pedagógica individual, podendo inclusive serem realizadas fora do ambiente da unidade escolar.

Fonte: Portaria 1273, de 13 de dezembro de 2023 (Distrito Federal, 2023). Compilação da autora

No entanto, o espaço-tempo dedicado à coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF é um resultado da luta por melhores condições de trabalho e pela qualidade da educação para a classe trabalhadora. Esse espaço/tempo é projetado para acomodar a diversidade e as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino. Além disso, como mencionado anteriormente, ele também serve como um espaço para a formação continuada de professores, permitindo de forma autônoma e articulada que atende às necessidades específicas de cada escola e de seus docentes.

Esse espaço formativo, conforme Tozoni-Reis (2020), é fundamental para a formação docente, pois possibilita uma compreensão mais aprofundada da educação no contexto da sociedade de classes contraditória em que vivemos.

Entende-se que o espaço da coordenação pedagógica também abriga as diversas dimensões da formação docente. É nesse ambiente formativo que os professores e professoras das escolas públicas buscam a formação continuada como uma estratégia para refletir sobre o cotidiano escolar e enfrentar seus desafios.

Os cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) são um desses caminhos. Uma alternativa disponível para os professores das escolas públicas é optar por cursos de formação continuada oferecidos por outras instituições públicas ou privadas, sempre respeitando as especificidades estabelecidas nas Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do DF.

Essas diretrizes definem os espaços e tempos dentro da carga horária semanal de trabalho do professor. O formato pedagógico e organizativo estabelecido para a coordenação se ajusta a um modelo específico de formação em serviço, com as atividades de formação ocorrendo exclusivamente às terças ou quintas-feiras, conforme o planejamento inicial.

Por exemplo, o Programa Escola da Terra utiliza a formação em alternância como abordagem metodológica e formativa. Esse método é caracterizado por dois tempos formativos distintos: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

Entretanto, o formato exato do programa pode variar. No entanto, é no espaço da coordenação pedagógica que os cursistas do Programa Escola da Terra reforçam e consolidam o Tempo Comunidade, tratando-o como um espaço formativo essencial para a construção de conhecimento.

Souza (2021) apresenta questões importantes para refletir sobre a formação docente em serviço, que podem ser relevantes não apenas para o Distrito Federal, mas para outras regiões. Entre os pontos destacados estão: a distância entre os centros urbanos e as escolas, que pode dificultar a participação dos docentes nas formações; a necessidade de ampliar a carga horária das formações para permitir um aprofundamento mais significativo e discussão das temáticas abordadas; e a promoção da oferta de formação continuada nos territórios onde estão localizadas as Coordenações Regionais de Ensino (CRE), para atender às especificidades dos profissionais de cada região. Além disso, é crucial considerar qual modelo de formação pode contemplar a diversidade do Distrito Federal.

O Programa Escola da Terra fundamenta-se na Pedagogia da Alternância, que visa integrar o conhecimento formal com as experiências práticas dos estudantes, especialmente daqueles que residem em áreas rurais e têm uma profunda ligação com o campo e a agricultura. A Pedagogia da Alternância é compreendida como:

[...] um paradigma, uma matriz teórica e metodológica em construção. Ela tem uma história materializada por sujeitos com territorialidades, identidades e saberes próprios; com bases conceituais, princípios e instrumentos pedagógicos específicos referenciados em processos educativos articulados em tempos, espaços e saberes da escola, família e comunidade (Brasil, 2023).

A formação dos docentes das Escolas do Campo deve promover o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, políticos, éticos e científicos. Esses conhecimentos são essenciais para que os educadores atuem de maneira concreta, consciente e consistente, contribuindo efetivamente para a transformação da realidade das comunidades em que estão inseridos.

Conforme a 1ª Resolução do Conselho de Educação, entre os princípios da Pedagogia da Alternância para a formação em nível superior, destaca-se a importância de fortalecer e consolidar esse percurso metodológico na formação continuada de professores. Esse enfoque visa garantir que a Pedagogia da Alternância seja efetivamente integrada como uma política pública de estado (Brasília, 2023).

O Movimento da Educação do Campo utilizou a Pedagogia da Alternância como uma referência essencial para organizar o trabalho pedagógico, buscando articular a escola com o

território (Brasília, 2023, p. 4). Em diversos estados, municípios e comunidades, essa metodologia de ensino tem possibilitado o entendimento e a integração entre a escola e a comunidade.

No Brasil, a primeira experiência ocorreu no estado do Espírito Santo em 1969. Essa abordagem surgiu como uma alternativa organizativa entre a escola e a comunidade, por meio de uma associação criada por família (CEFFA⁴), com foco na formação profissional, embora inicialmente sem vínculos diretos com a escola (Brasília, 2023, p. 3). Ao longo dos anos, essas instituições ampliaram sua oferta de ensino e se espalharam por diversos estados do Brasil.

Além da inter-relação entre tempos e espaços formativos em serviço, o programa enfrenta o desafio de garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação para os estudantes do campo por meio da formação continuada de professores, buscando a superação das desigualdades históricas e estruturais que afetam os povos do campo.

Por ser uma experiência recente na formação continuada, a implantação de políticas públicas para a EdoC no DF tem avançado, mas ainda exige o entendimento entre o urbano e o rural devido às especificidades desses espaços de materialização da vida.

Pode-se concluir que um dos desafios do Programa Escola da Terra reside na definição e implementação do projeto de formação para os professores do Distrito Federal. Esse projeto busca construir uma formação docente que se adapte às complexas e diversas realidades educacionais presentes em diferentes regiões do Brasil.

5.1 O território da Educação do Campo no Distrito Federal

É importante destacar alguns fatores que contribuíram para o crescimento populacional de Brasília, a Nova Capital do Brasil. Inicialmente planejada para acomodar 500.000 habitantes, a cidade experimentou um crescimento acelerado desde sua fundação. Na década de 1970, a população já havia superado a estimativa inicial em 285,2%. Atualmente, Brasília conta com uma população estimada de 3.094.325 habitantes (IPEDF, 2022).

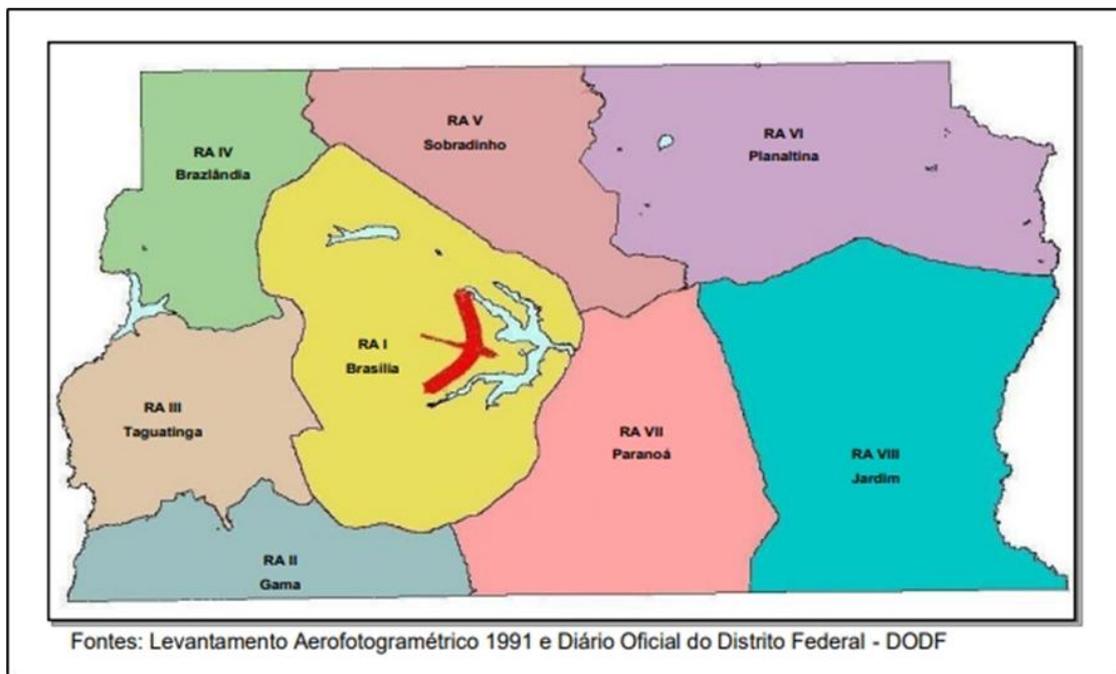
O território do Distrito Federal, desde sua transferência para o Planalto Central, foi idealizado para sediar a nova capital do país. Suas características arquitetônicas e urbanísticas

⁴Em 2010, a Conferência Internacional da Pedagogia da Alternância, realizada em Lima, Peru, aprovou o nome CEFFA no Estatuto da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) como um termo abrangente para expressar todas as experiências educativas que adotam a Pedagogia da Alternância ao redor do mundo (Brasília, 2023, p. 5).

foram desenvolvidas para acomodar os servidores públicos deslocados da antiga capital, o Rio de Janeiro (Ribeiro; Holanda, 2015).

Considera-se que o desenho urbanístico da nova capital tornou a cidade excludente, devido à criação das Regiões Administrativas (RAs), inicialmente estabelecidas para a transferência das vilas, ocupações e acampamentos que surgiram ao redor da nova capital durante sua construção. As primeiras RAs criadas foram Gama, Taguatinga e Sobradinho, anteriores a 1964. Em 1964, o DF foi dividido em oito Regiões Administrativas, conforme Ribeiro e Holanda (2015). O **Mapa 3** apresenta a distribuição territorial do Distrito Federal em 1964.

Mapa 3: Mapa da distribuição territorial do Distrito Federal em 1964.



Fonte: Fonte: Brasília (2012).

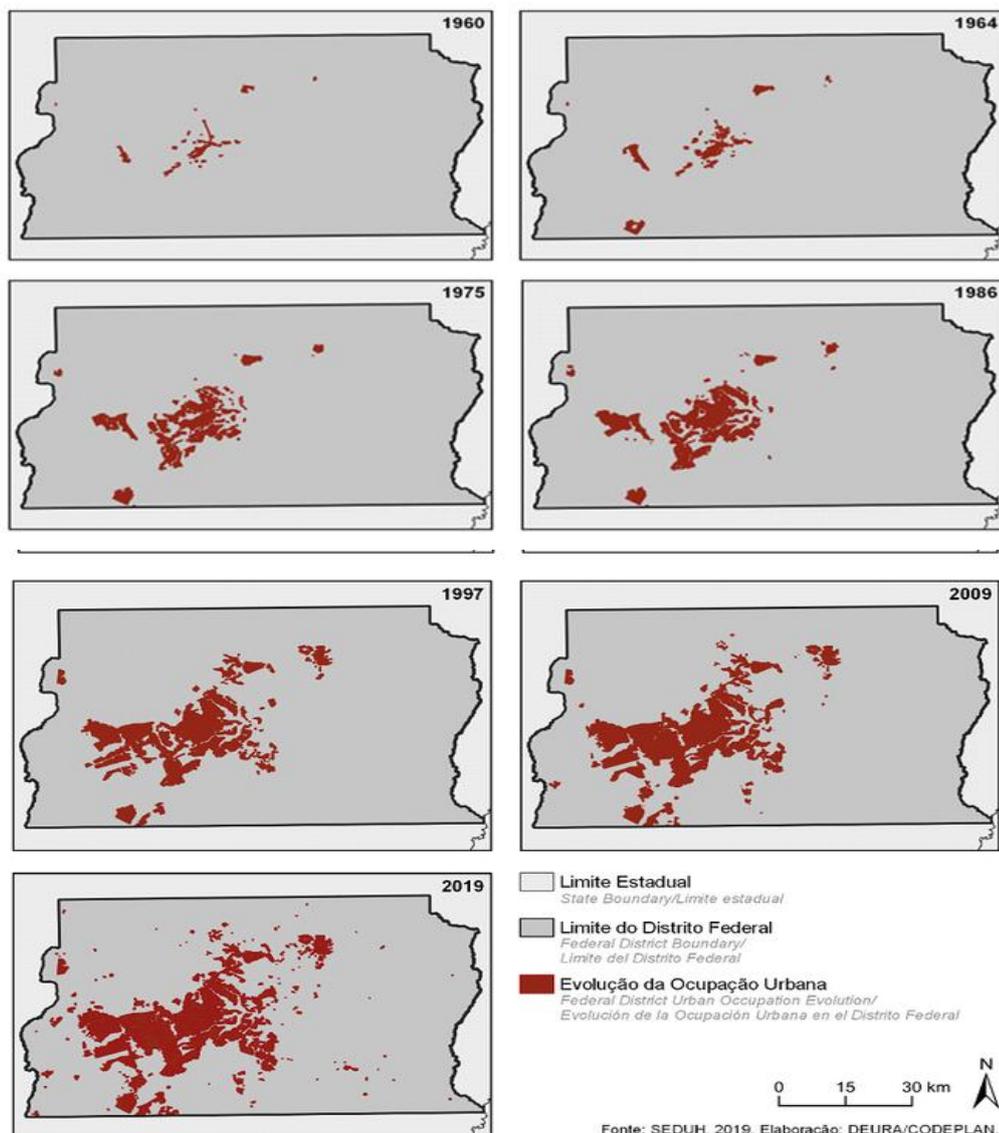
No ano seguinte, o Decreto nº 456, de 21 de outubro de 1965, estabeleceu a primeira subdivisão do território do DF em oito Regiões Administrativas (RAs) e definiu seus limites territoriais: Brasília (RA-I), Gama (RA-II), Taguatinga (RA-III), Brazlândia (RA-IV), Sobradinho (RA-V), Planaltina (RA-VI), Paranoá (RA-VII) e Jardim (RA-VIII) (Brasil, 1965).

A primeira referência à divisão do DF em RAs consta na Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964. Segundo o artigo 9º da referida lei, a divisão visava à descentralização e coordenação dos serviços de natureza local (Brasil, 1964). No entanto, essa divisão acabou consolidando o processo de segregação socioespacial que passou a caracterizar Brasília.

Canetti, Pereira e Liberato (2019) salientam que a segregação socioespacial resulta da divisão do espaço urbano entre incluídos e excluídos, sendo mais evidente nas grandes cidades, onde se manifesta de forma mais acentuada a desigualdade na apropriação do espaço pelas diferentes classes sociais. Apesar de Brasília ter sido planejada, seu processo de expansão urbana desordenada acompanha o padrão observado em outras cidades brasileiras. Antes mesmo de sua inauguração, a cidade já enfrentava um crescimento urbano intenso e descontrolado.

A **Figura 2**, a seguir, ilustra a expansão territorial do DF ao longo dos anos.

Figura 2: Expansão territorial do DF ao longo dos anos.



Fonte: SEDUH, 2019.

No entanto, os altos custos da terra urbana em Brasília levaram a população a buscar as cidades do entorno do DF, onde o custo da terra era menor. Como resultado, muitas pessoas

sobrecarregou outros setores de serviços. No contexto da Educação Pública, o aumento da população ao longo dos anos exigiu a criação de novas escolas e a ampliação das já existentes nas áreas onde surgiram novas regiões administrativas. Atualmente, a rede de ensino do DF conta com 825 escolas que oferecem diferentes etapas e modalidades de ensino. A **Tabela 11** apresenta a quantidade de escolas de Educação do Campo por Região Administrativa.

Tabela 10: Quantidade de Escolas do Campo por RA.

Quadro de escolas do campo no DF	
Regiões	Quantidade de escolas
Brazlândia	13 escolas
Ceilândia	05 escolas
Gama	07 escolas
Núcleo Bandeirante	05 escolas
Paranoá	14 escolas
Planaltina	20 escolas
Samambaia	01 escola
Santa Maria	01 escola
São Sebastião	05 escolas
Sobradinho	13 escolas
Totalizando	84 escolas

Fonte: (<https://www.educacao.df.gov.br/educacao-no-campo>). Dados compilados pela autora.

Algumas dessas escolas iniciaram suas atividades no final dos anos 1950 e no início dos anos 1960, mesmo antes da inauguração de Brasília (Brasília, 2021). Ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980, à medida que as Regiões Administrativas foram sendo criadas, o número de escolas rurais e urbanas aumentou para atender à crescente demanda por educação na jovem capital.

Cabe esclarecer que algumas das escolas a serem mencionadas a seguir, de acordo com seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), iniciaram suas atividades antes ou logo após a inauguração de Brasília, mas só foram oficialmente reconhecidas posteriormente. Por exemplo, o CEF Tamanduá iniciou suas atividades antes de ser oficialmente reconhecido (PPP, 2024, p. 8). Da mesma forma, a Escola Classe Lajes da Jiboia começou suas atividades em um espaço cedido (PPP, 2024, p. 8). O **Quadro 8** indica as Escolas do Campo e suas respectivas décadas de criação.

Quadro 9: Escolas do Campo e sua década de criação.

Escolas do Campo e sua década de criação	
Década de 1960	CEI Palmeira, EC Ipê, CEF Tamanduá, CED Irmã Regina e CED Taquara
Década de 1970	EC Lajes da Jiboia, EC Vendinha e CED PADF
Década de 1980	Sítio das Araucárias e INCRA 09

Fonte: Brasília (2021).

Cada uma dessas escolas carrega em sua história a marca da luta por educação para os filhos e filhas dos trabalhadores que vieram para a nova capital, abandonando a miséria e a fome em busca de uma vida melhor, mas encontraram no concreto armado de Brasília desalento e exclusão.

Algumas das escolas rurais da época já faziam parte de fazendas que foram desapropriadas para formar o quadrilátero onde se encontra o Distrito Federal. O território que atualmente constitui o DF foi originado a partir das cidades de Planaltina, Formosa e Luziânia, conforme o mapa abaixo.

Mapa 5: Mapa do Distrito Federal de 1958.



Fonte: Portal Cerratense (2024)

Essas cidades tinham uma grande população rural, que vivia em fazendas desapropriadas para a formação do Distrito Federal. Os moradores dessas áreas foram remanejados para dar lugar à nova capital.

Nesse contexto, o **Mapa 6** ilustra o Novo Distrito Federal, destacando as cidades de Planaltina, Formosa e Luziânia, cujos territórios foram utilizados para a formação do DF.

Mapa 6: Mapa do Novo Distrito Federal.

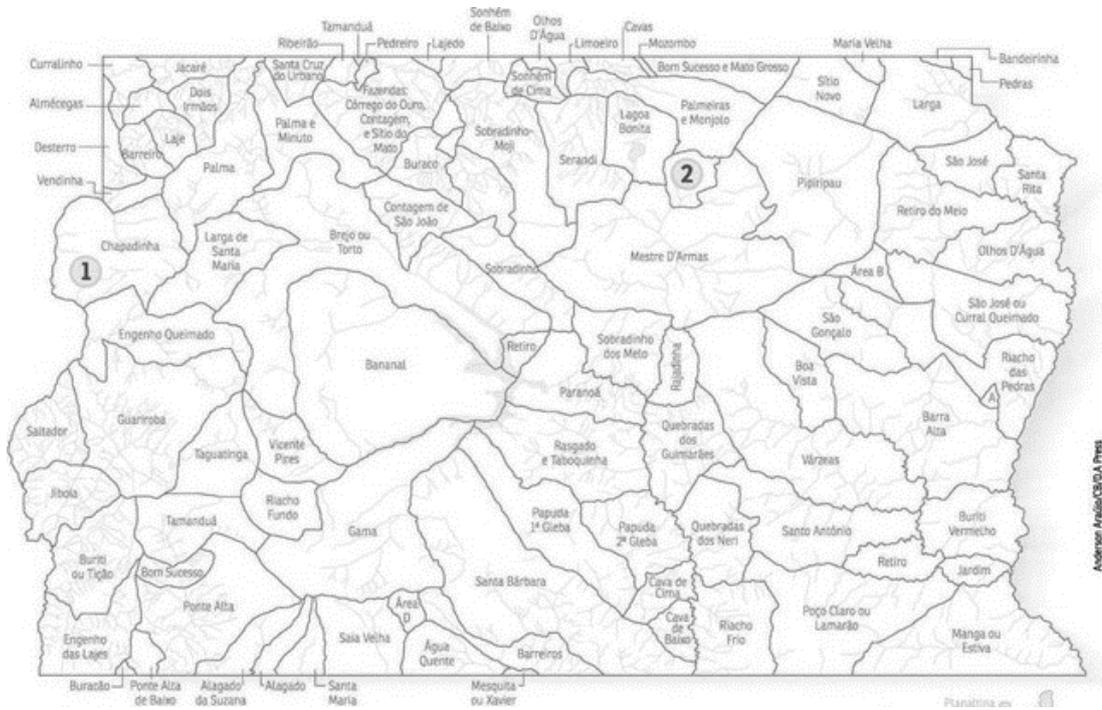


No **Mapa 6**, conforme Silva (2016), a divisão está de acordo com o levantamento das fazendas a serem desapropriadas, que originalmente compunham a região.

Em 5 de outubro de 1955, por meio do Decreto nº 1.258, o governador de Goiás, José Ludovico de Almeida, criava a Comissão de Cooperação para a Mudança da Capital Federal. Sua primordial função entre outras, segundo o Decreto, era: “proceder aos estudos e entendimentos necessários à desapropriação das áreas destinadas ao novo Distrito Federal”, a expensas do estado de Goiás. (Silva, 2016)

No contexto da Educação do Campo, o **Mapa 7** revela que os nomes das Regiões Administrativas (RAs) são derivados das fazendas de origem. Nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das Escolas do Campo do DF, é possível encontrar registros de histórias orais sobre o surgimento dessas instituições. Muitas delas ainda mantêm seus nomes originais, ou seja, os nomes das fazendas onde estavam localizadas na época de seu reconhecimento e registro institucional. O **Mapa 7** traz detalhadamente essa divisão por propriedade.

Mapa 7: Mapa do DF com a divisão original das fazendas que deram nome às RAs.

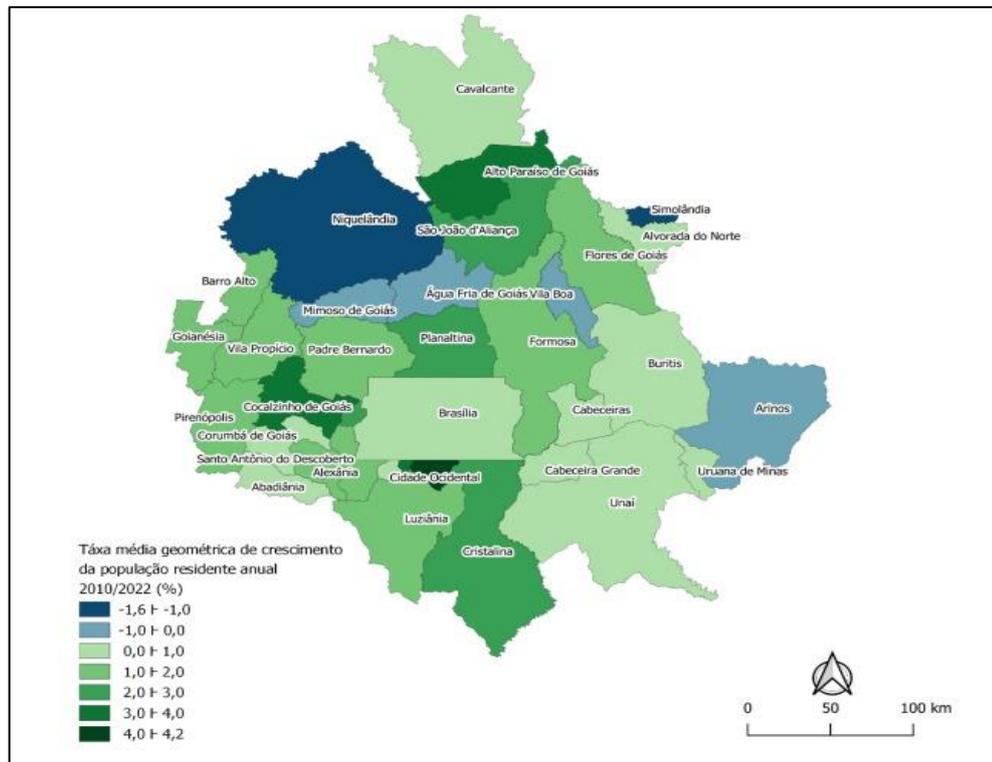


Conforme o **Mapa 7**, a divisão territorial resultante do processo de formação do Distrito Federal envolveu a alocação de áreas das cidades originais, com uma parte se transformando no DF e a outra permanecendo no estado de Goiás. Esse processo demandou uma série de ajustes políticos e territoriais para a configuração final do Distrito Federal.

Segundo Holanda e Ribeiro (2016), Brasília representa a concretização de um momento histórico crucial no Brasil, caracterizado por um rápido desenvolvimento capitalista. Nesse contexto, era necessário expandir o mercado nacional e “colonizar” o Centro-Norte do país, que ainda era considerado “selvagem”. O processo de urbanização no Brasil havia se concentrado principalmente nas cidades portuárias.

No entanto, a transferência da capital para a Região Centro-Oeste visava promover o desenvolvimento da área, mas não trouxe os resultados esperados (Holanda; Ribeiro, 2016). Segundo os autores, o significativo investimento na construção da capital não foi acompanhado por investimentos equivalentes nas cidades do entorno. A seguir, o **Mapa 8** representa a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF, 2022, p. 5).

Mapa 8: Municípios da RIDE-DF em verde claro.



Fonte: IPEDF (2022).

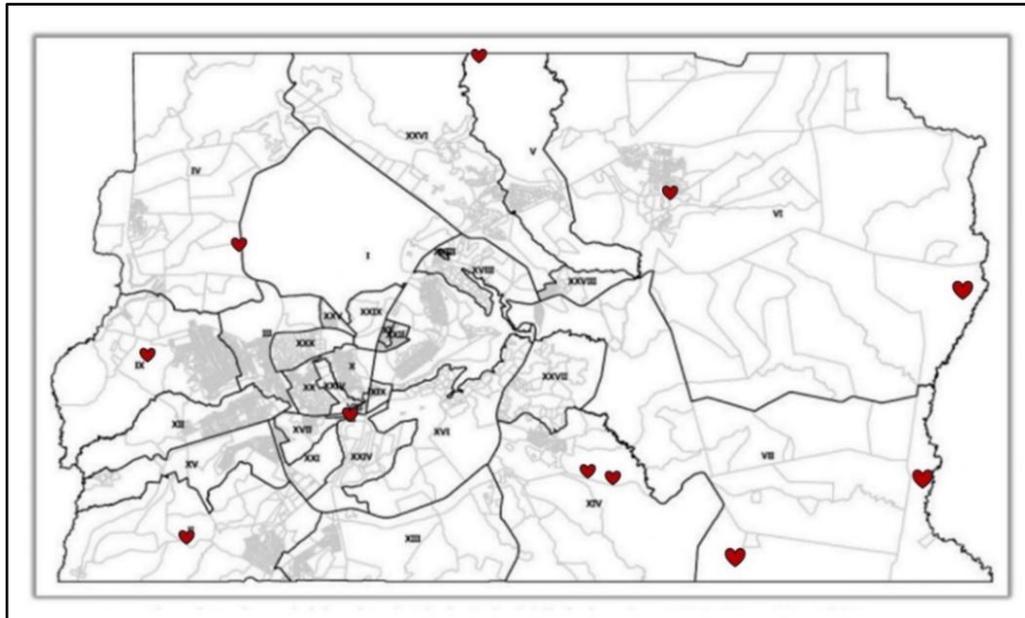
Compreender a dinâmica da transferência da capital para o Planalto Central, bem como sua organização espacial, social, econômica e política, é essencial para entender a lógica da oferta de educação na região. Conforme apontado por Holanda e Ribeiro (2016, p. 37), “as terras desapropriadas foram divididas em pequenas partes para arrendamento, e o incentivo ao pequeno produtor demorou a se realizar”.

É possível encontrar, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das Escolas do Campo do DF ou nos Inventários da Realidade dessas instituições, registros de relatos orais de moradores e familiares sobre o acesso à terra e, conseqüentemente, à educação nas comunidades que, na época, eram consideradas “rurais”. Além disso, diversas questões políticas e socioespaciais continuam a influenciar o processo de divisão e direito à terra no Distrito Federal, como um meio de produção de vida para o povo camponês até os dias atuais.

Ao observar a organização das Escolas do Campo no Distrito Federal, é evidente sua estreita relação com os estados vizinhos, particularmente Goiás e Minas Gerais. Ao Sul, na divisa com Goiás, situam-se as cidades de Valparaíso, Santo Antônio do Descoberto, Cidade Eclética e Águas Lindas de Goiás. Ao Norte, destacam-se Planaltina de Goiás e, mais ao Noroeste,

Formosa. Na divisa com Minas Gerais, localiza-se a cidade de Cabeceira Grande. Essas cidades formam o entorno do Distrito Federal. O **Mapa 9** ilustra a localização geográfica das escolas participantes da pesquisa.

Mapa 9: Localização geográfica das escolas participantes da pesquisa.



Fonte: Marcações realizadas pela autora

O **Mapa 9** destaca a localização geográfica das escolas participantes da pesquisa, evidenciando uma característica distintiva das escolas do campo no Distrito Federal em relação às áreas adjacentes que delimitam os seus limites.

Algumas dessas escolas se encontram nos extremos das áreas rurais, enquanto outras encontram-se em regiões onde o urbano e o rural se entrelaçam, caracterizando-se como áreas periurbanas (Lima *et al.*, 2022). Nesse sentido, Pereira (2013) as define de maneira geral:

[...] áreas periurbanas são concebidas como espaços de transição. Áreas em que coexistem lógicas urbanas e rurais, criando espaços com atributos específicos, fragilidades e potencialidades próprias, resultantes das interações dos elementos urbanos e rurais (Pereira, 2013, p. 292).

Pereira (2013) identifica que as áreas periurbanas possuem características de intermediação, transição, conflito e oportunidade. Essas características traduzem os efeitos conflituos presentes nesses territórios fragilizados, enquanto espaço educativo e no ideário de campo presente no imaginário social. Elas influenciam o imaginário social, a organização do trabalho pedagógico, a atuação dos docentes e o processo de consolidação da identidade das

escolas. Essas mesmas características definem a organização das Escolas do Campo no Distrito Federal.

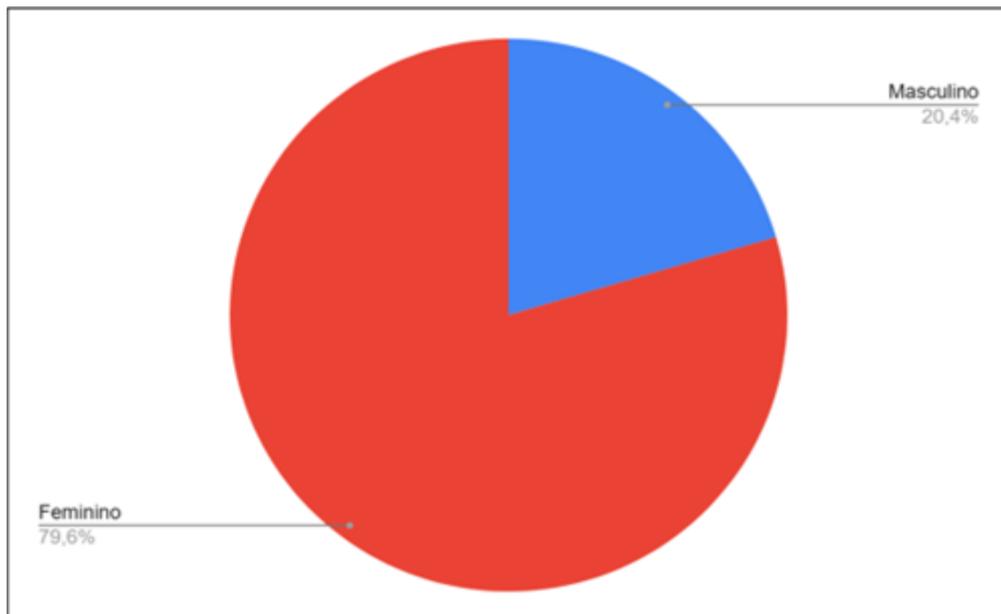
5.2 Escola da Terra no DF: o perfil dos professores cursistas do pet 1ª e 2ª edição

5.2.1 Primeiras aproximações

O Programa Escola da Terra no Distrito Federal, em suas duas primeiras edições, registrou um total de 226 inscritos. Nessas edições, foram oferecidas formações continuadas nas modalidades de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato sensu*, com o título de especialista em Educação do Campo. As informações apresentadas foram obtidas a partir de documentos fornecidos pela coordenação do Programa Escola da Terra no DF. O objetivo é delinear, de forma geral, um perfil construído por meio da luta dos professores das Escolas do Campo e da cidade, ressaltando a importância da formação continuada para o reconhecimento profissional. Esse esforço busca enfrentar desafios cotidianos, como salas de aula superlotadas, ausência de professores concursados que estabeleçam vínculos com os territórios onde atuam, a falta de investimentos na educação, entre outros problemas que permeiam a Educação do Campo no DF.

A lista de professores cursistas recebeu tratamento manual, utilizando o Google Planilhas como ferramenta virtual. Durante o processo de tratamento, foram excluídos dados de natureza pessoal, como números de CPF, carteiras de identidade e números de telefone. Para a elaboração do perfil dos cursistas, foram utilizados dados como idade, vínculo institucional, gênero, nível de formação, modalidade de atuação e área de conhecimento. A seguir, apresenta-se a análise dos gráficos, que ilustram o perfil dos professores cursistas com base nesses dados.

Gráfico 1- Gênero

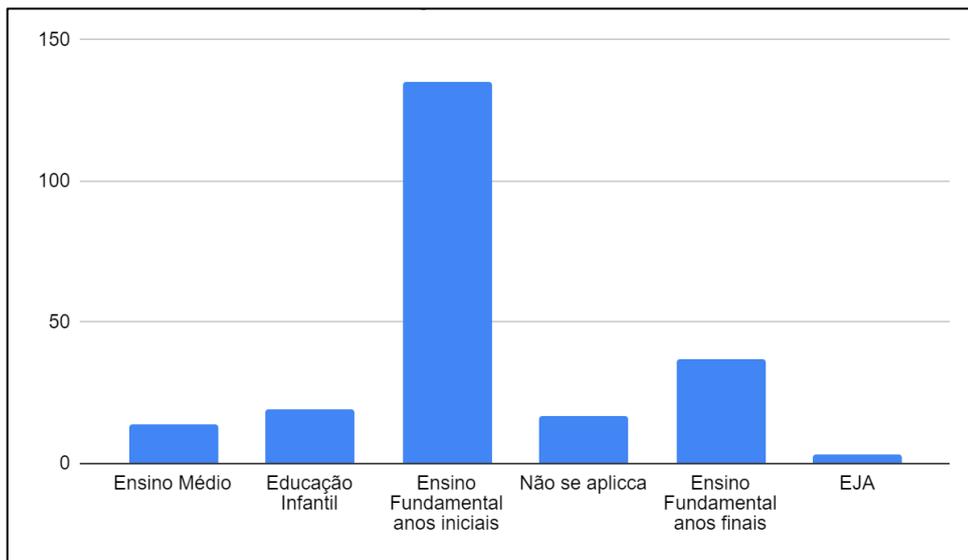


No **Gráfico 1**, observa-se que as pessoas do sexo feminino (179 mulheres) predominam na categoria gênero com 79,6% dos cursistas, o que reflete o impacto do capitalismo industrial e a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Embora na sociedade contemporânea as mulheres tenham conquistado maior espaço na docência, ainda enfrentam desafios na luta por reconhecimento social e valorização profissional em diversas áreas de atuação.

O magistério tornou-se um espaço de conformação para a mulher, pois reflete o trabalho de cuidado exercido no lar, tentando, assim, reduzi-la à condição de “tia”. Parafraseando Freire (1997), o que se tentou, e ainda se tenta, é suavizar sua capacidade de luta.

Na sequência, em relação ao **Gráfico 2**, o número de mulheres presentes nas salas de aula do ensino fundamental – anos iniciais e educação infantil – que cursaram o Programa Escola da Terra (1ª e 2ª edição) representa 65,5% das cursistas. Os demais 41,5% são professores do sexo masculino, que também buscam o curso de formação como um instrumento de fortalecimento da Educação do Campo no DF.

Gráfico 2: Distribuição das Etapas/Modalidades de Ensino dos Professores Cursistas do PET.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

À medida que se avança para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se uma redução no número de professores participantes, bem como na distribuição por gênero. Nos anos finais do ensino fundamental, há um total de 37 cursistas, dos quais 14 são homens.

No ensino médio, há 14 cursistas, dos quais 10 são do sexo masculino. Além disso, nas três etapas (anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA), há 17 cursistas que

desempenham outras funções nas unidades de ensino, como coordenador pedagógico, pedagogo das equipes especializadas de apoio à aprendizagem ou membro da gestão. Esses profissionais estão registrados na categoria “Não se Aplica”. Embora os dados sejam organizados separadamente, todos estão interligados ao processo formativo.

A presença das equipes gestoras nas escolas do Distrito Federal, composta por diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico e supervisor administrativo, é significativa, especialmente nas instituições com um número suficiente de estudantes para justificar essa estrutura. Essa organização administrativa permite destacar o papel basilar dessas equipes na gestão dos processos e práticas pedagógicas. A gestão, em colaboração com o coletivo de professores, é responsável por articular e definir os caminhos a serem seguidos na construção e sistematização da organização do trabalho pedagógico, sempre com uma perspectiva contra-hegemônica.

Embora o debate sobre gênero não seja um dos objetivos deste estudo, faz-se necessário destacar a presença majoritária das mulheres-professoras nas salas de aula dos primeiros anos da escolarização. Essa realidade reflete uma marca histórica das desigualdades no mundo do trabalho. Independentemente de estarem no campo ou nas cidades, essas mulheres frequentemente enfrentam uma segunda carga de trabalho não remunerado, que é o trabalho do cuidado. Além das questões de gênero, os docentes cursistas, em maior ou menor proporção, buscaram a formação continuada como um meio para promover o diálogo entre a formação docente, as práticas pedagógicas e o processo formativo específico da realidade de cada escola.

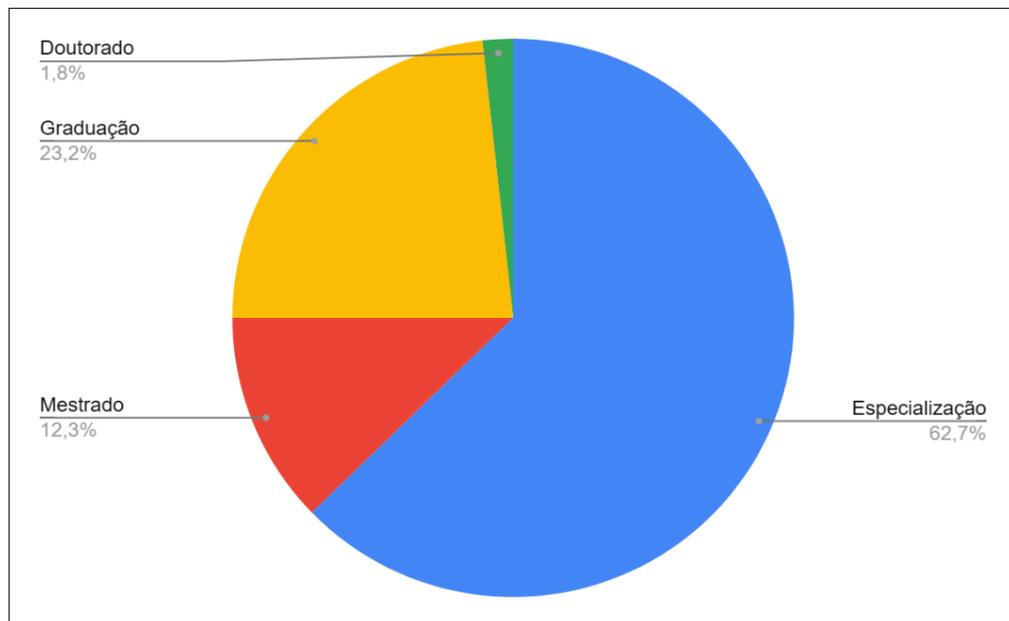
Nos **Gráficos 3 e 4**, referentes à formação e à área do conhecimento de atuação no Distrito Federal, respectivamente, é importante destacar que a formação em nível superior é um requisito estabelecido pela Meta 15 do PNE. Essa meta, conforme os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), define a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida por meio de cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

No âmbito do Distrito Federal entre os anos de 2000 e 2006, do Governo do Distrito Federal viabilizou o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE), que foi oferecido pela Faculdade de Educação por meio de convênio com a Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em conformidade com a LDB 9.394/1996. O curso ofertou formação em nível superior para professores e professoras de

escolas públicas do Distrito Federal, da primeira etapa (educação infantil), da segunda etapa (anos iniciais do ensino fundamental), considerando também docentes da educação especial e da educação de jovens e adultos. Na duas etapas realizadas na Universidade de Brasília foram formados 3.000 professores.

Salienta-se que a LDB, em seu art. 62, estabelece que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental deve ser em nível médio, na modalidade normal. A partir de 2007, houve uma mudança significativa: para quem inicia a carreira, a formação exigida para o exercício do magistério passou a ser um curso de graduação em pedagogia, licenciatura ou normal superior.

Gráfico 3: Nível de formação dos professores cursistas do PET.

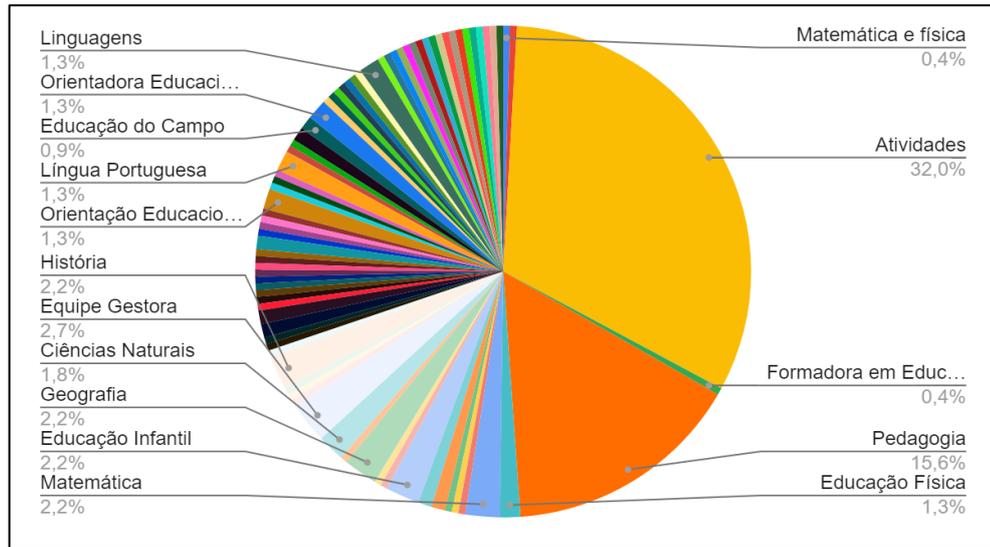


Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

O **Gráfico 3** evidencia nível de formação dos professores cursistas. É possível verificar através do gráfico que número de profissionais especialistas é de 62,7 % , 23,2% possuem curso de graduação nas diferentes áreas do conhecimento como indica no **gráfico 4**. Temos 12,3% de professores mestres e 1,8% de professores doutores na 1ª e 2ª edição como evidenciam os gráficos da pesquisa. Ou seja, há a busca por um processo formativo adequado à realidade das Escolas do Campo no DF .

Quando questionado, o professor cursista nº 4 a razão pela qual buscou a formação do Escola da Terra afirmou que: “Melhoria da qualidade de ensino oferecido aos meus alunos e desenvolver subsídios para uma educação significativa para os estudantes camponeses.”

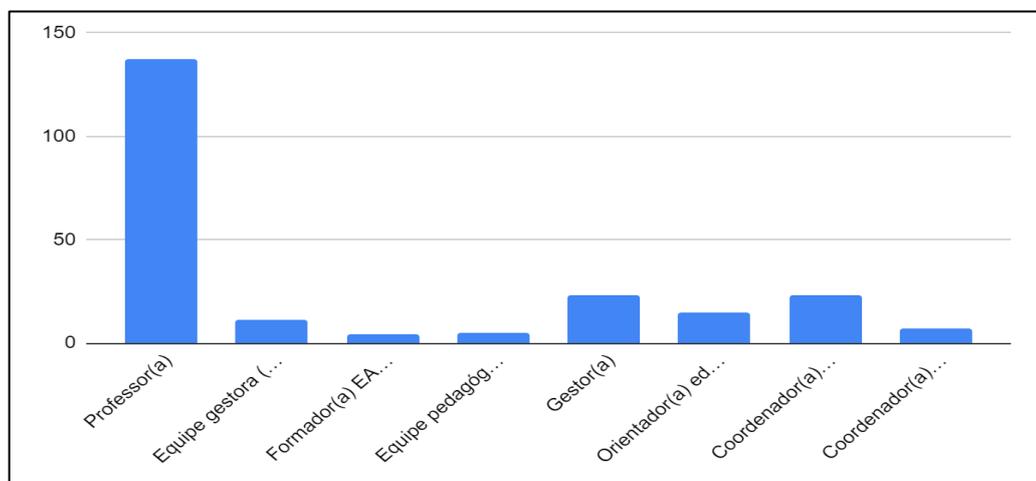
Gráfico 4: Área do conhecimento de atuação dos professores cursistas do PET.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

No **Gráfico 4**, verifica-se que os professores inscritos no PET atuam em diversas áreas de conhecimento, conforme as diretrizes do Currículo em Movimentos das Escolas Públicas do Distrito Federal. Para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o requisito é a Licenciatura em Pedagogia. Nas demais áreas, os professores possuem as licenciaturas correspondentes a cada área de atuação. Verificou-se que dentre os professores cursista da primeira, quanto da segunda edição haver professor com dupla habilitação em distintas áreas do conhecimento e esses professores optaram por atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Gráfico 5: Função exercida pelos professores cursistas do PET na unidade de lotação.

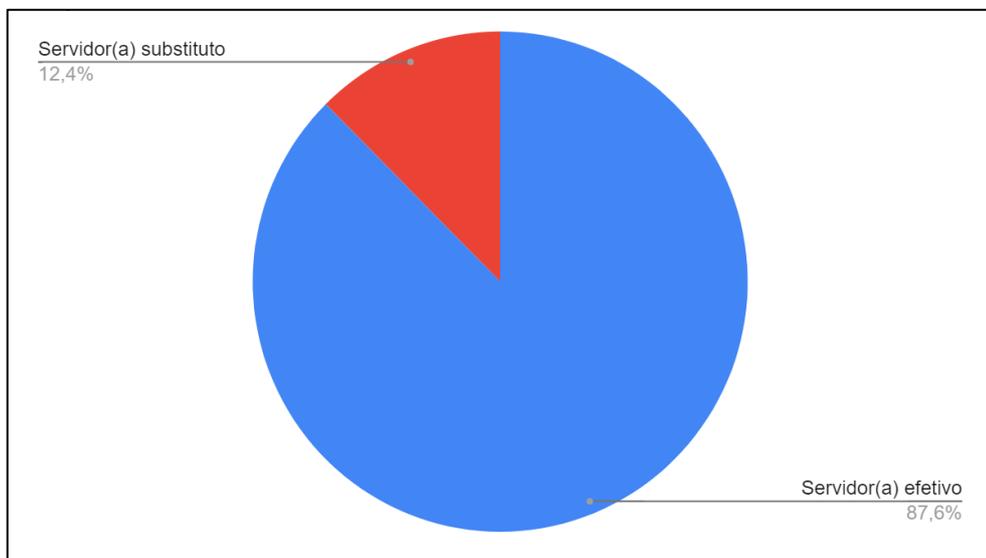


Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

Das 83 Escolas do Campo do DF, 25 escolas participaram do processo formativo do Escola da Terra nas 1ª e 2ª edições. Observa-se que os gestores e coordenadores pedagógicos representam 20% do total de professores cursistas.

A presença desses profissionais no curso pode sinalizar o fortalecimento para a formação docente, uma vez que eles desempenham um papel central na construção e na implementação do PPP, articulando a integração entre a escola e a comunidade, bem como colaborando na implementação de estratégias de desenvolvimento profissional dos docentes.

Gráfico 6: Vínculo institucional dos professores cursistas do PET.



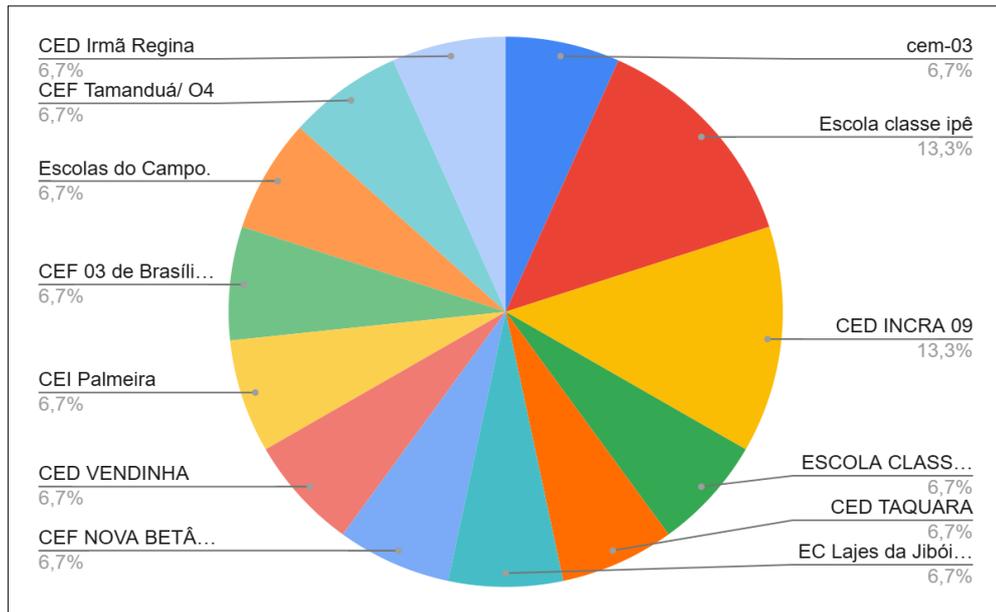
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

Quanto ao vínculo institucional, nas duas edições do programa participaram 197 servidores efetivos, o que corresponde a 87,6% dos cursistas, e 28 servidores substitutos, ou 12,4% dos cursistas. De acordo com dados da SEEDF (2024), o Distrito Federal conta atualmente com 21.068 profissionais na área da Educação, dos quais 18.541 estão lotados como professores efetivos nas unidades de ensino.

5.2.2 Perfil dos professores participantes da pesquisa

Conforme o perfil delineado para a pesquisa, participaram quinze professores cursistas das escolas identificadas no **Gráfico 7** a seguir. Todos são professores efetivos da rede de ensino do DF, estando ou já tendo estado lotados em Escolas do Campo, o que lhes confere um conhecimento das demandas e da realidade das comunidades onde atuam.

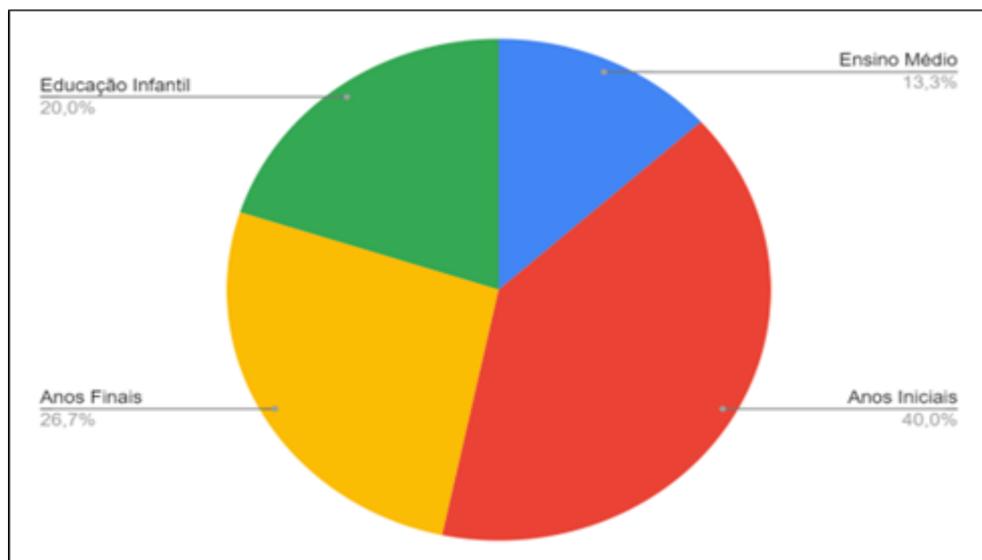
Gráfico 7: Escola onde atuam os professores cursistas do PET.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

Conforme o **Gráfico 7**, fazem parte desta pesquisa professores lotados nas seguintes escolas: Centro de Ensino Fundamental Tamanduá, Centro de Ensino Fundamental CASEB, Centro de Ensino Fundamental 03 de Brasília, Centro de Ensino Fundamental Vendinha, Centro de Ensino Fundamental Nova Betânia, Centro Educacional Taquara, Centro Educacional INCRA 09, Centro de Ensino Médio 03, Escola Classe Ipê, Escola Classe Lajes da Jiboia, Escola Classe Sítio das Araucárias e Centro de Educação Infantil Palmeira. Duas dessas escolas não são escolas situadas em áreas urbana, no entanto, os professores participantes da pesquisa atuavam em escolas do campo no período em que foi realizada a pesquisa.

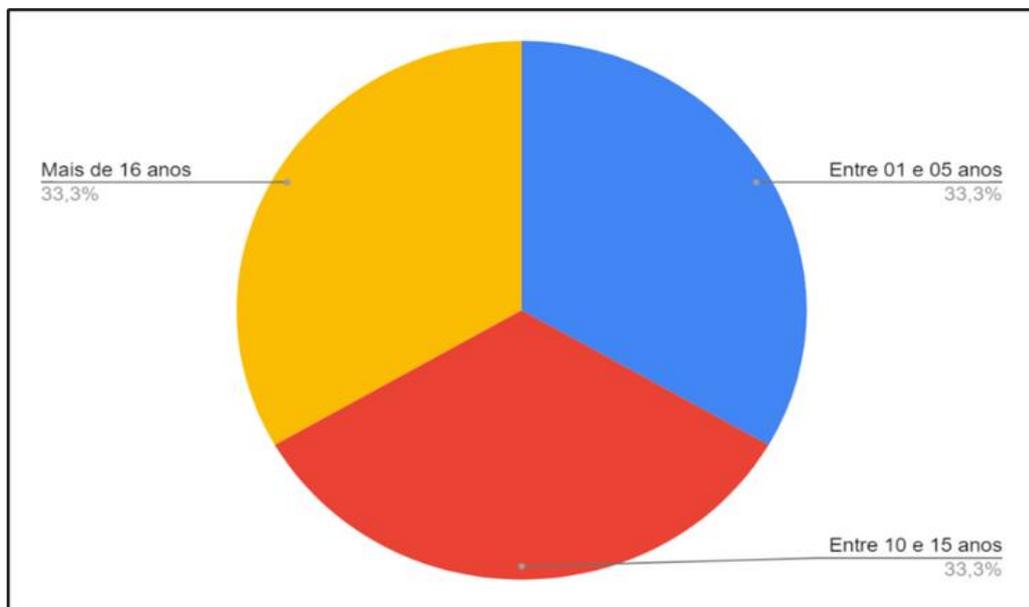
Gráfico 8: Etapa de ensino na qual atuam os professores cursistas do PET.



Fonte: **Gráfico 8** elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Em consonância com o perfil já delineado, a análise dos dados revela a distribuição dos professores cursistas nas diferentes etapas de ensino. Observa-se que 40% dos professores cursistas atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, com a quantidade de profissionais diminuindo gradualmente nas etapas subsequentes, culminando com a menor representação no ensino médio.

Gráfico 9: Tempo de serviço dos professores cursistas do PET.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

Em relação ao tempo de atuação na carreira no magistério público, os dados mostram que, independentemente da duração da carreira, a formação docente é reconhecida como uma necessidade. O Professor nº 4 destacou: "Procurei a formação por ter a necessidade de compreender a concepção de Educação do Campo e a constituição de identidade de uma Escola do Campo." Por outro lado, o Professor nº 13 comentou: "Busquei o Escola da Terra, pois nunca deixei de estudar e participar de formações continuadas na área." Embora ambos os professores tenham tempos de carreira distintos – o Professor nº 4 com dez anos e o Professor nº 13 com cinco anos, a busca por formação continuada reflete motivações variadas e inter-relacionadas.

5.3 As repercussões do Programa Escola da Terra segundo as percepções dos professores cursistas

Desvelar essa natureza complexa e contraditória do trabalho docente não é tarefa fácil, pois há determinadas características específicas do trabalho docente [...], produção material e imaterial, na produção imaterial, existe uma produção que é inseparável do ato de produzir – a produção e o consumo são simultâneos, tal como acontece com o trabalho de padres, atores, médicos e professores (CURADO; LIMONTA, 2014).

Diante da complexidade do trabalho docente e das inúmeras contradições que permeiam as práticas educativas e escolares, a formação em serviço se destacou como uma das estratégias adotadas pelos professores das Escolas do Campo no DF. Ao buscarem o curso de formação continuada do Escola da Terra, esses professores enfrentam os desafios e dilemas presentes no exercício da docência.

De acordo com Curado e Limonta (2014),

A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social que não se constrói em alguns anos de curso ou pelo acúmulo de cursos pós-formação inicial, nem mesmo pelo conjunto de técnicas e conhecimentos experiências, mas sim da reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (Curado; Limonta, 2014, p. 11).

Nessa direção, o Programa de formação Escola da Terra, por meio de seu itinerário formativo, oferece sustentações práticas e teóricas relevantes para a Educação do Campo. Para analisar as motivações dos professores cursistas que procuraram o PET, foram empregadas as categorias: práxis, mediação e contradição. Essa análise visa esclarecer os motivos expressos nas 15 respostas fornecidas, destacando a relevância e a complexidade da busca por qualificação e desenvolvimento profissional dos professores atuantes na Educação do Campo do DF.

A formação continuada é um processo de desenvolvimento que complementa a formação inicial dos professores. Ela permite que aos professores aprofundem seus conhecimentos e acompanhem as rápidas mudanças sociais e os desafios contemporâneos. Além de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, a formação continuada assegura um diálogo constante entre o seu fazer pedagógica e a realidade em evolução, refletindo as transformações contínuas na esfera social, política e econômica.

Tais mudanças suscitam crescentes exigências quanto às qualificações profissionais, que se traduzem em novas necessidades relativas à educação dos trabalhadores. Consequentemente, repensar a formação do professor constitui-se parte fundamental desse processo, uma vez que estes possibilitam a reconstrução produtiva ao formar trabalhadores (Limonta; Curado, 2014, p. 17).

Os resultados do questionário on-line e a análise das percepções dos professores participantes da pesquisa revelam as repercussões dessa formação em suas trajetórias pessoais e profissionais. A seguir, serão discutidas essas repercussões.

Quais os motivos que te levaram a buscar o programa de formação Escola da Terra?

As motivações que levaram os professores cursistas ao Programa Escola da Terra foram elencadas abaixo. Essas motivações são diversas e algumas se repete ao longo da coleta de respostas. Seguem o registro dos motivos apresentados pelos professores cursistas:

Quadro 10: Motivações dos cursistas para participar do Programa Escola da Terra.

MOTIVAÇÕES PARA FAZER O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

1. Para compreender a concepção de Educação do Campo e a constituição de identidade de uma Escola do Campo
 2. Aprender e ensinar sobre o campo buscando me formar junto aos demais professores atuantes, em sua maioria, nas escolas do campo
 3. Obter conhecimentos sobre uma área na qual tenho pouco conhecimento
 4. Conhecimento sobre o percurso das escolas do campo do DF
 5. Melhoria da qualidade de ensino oferecido aos meus estudantes
 6. Compreensão do movimento escola do campo
 7. Formação continuada
 8. Para qualificação
 9. Capacitação
 10. Formação
-

Fonte: Compilação da autora (2024).

A concepção de Educação do Campo, como desenvolvida e consolidada pelos movimentos sociais, possui um histórico de lutas e reconfigurações. No contexto do Distrito Federal, essa concepção representa uma realidade relativamente recente. Para compreender essa concepção, recorre-se à análise de Caldart (2004) sobre o processo de formação e organização da Educação do Campo, entendendo-o como um movimento político-pedagógico.

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão e, aos poucos, o conceito de Educação do Campo (Caldart, 2004).

Em continuidade, Caldart (2004) apresenta aspectos específicos para aprofundar e refletir sobre o trabalho escolar. A partir desses aspectos, pode-se “aprender” e “ensinar” por

meio do diálogo e da reflexão coletiva no espaço de coordenação pedagógica. Embora o depoimento da cursista reflita uma proposta de prática voltada para a formação em competências, ela também evidencia a importância do trabalho colaborativo na construção do conhecimento.

Aspectos para compreender e refletir sobre a Educação do Campo, conforme proposto por Caldart (2004), incluem:

- Formação humana vinculada a uma concepção de campo;
- Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação;
- Projeto de educação dos e não para os camponeses;
- Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo;
- Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura;
- Valorização e formação dos educadores;
- Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Para a compreensão do percurso da Educação do Campo no DF, é relevante citar as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo do DF e o Caderno Orientador para a construção do Inventário da Realidade. Ações como o Dia do Campo têm se consolidado como momentos significativos de compartilhamento de experiências, estudo e reflexão sobre o Campo no e do DF. É importante destacar o espaço de discussão e debate que o PET proporcionou desde sua 1ª edição.

Os avanços alcançados até o momento estão sistematizados em dois livros e um dossiê, que incluem artigos e relatos de experiências sobre a organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo, entre outras práticas docentes que emergiram durante a formação do Programa Escola da Terra.

“Qualificação, capacitação e aperfeiçoamento” são tendências de formação de professores que surgem em resposta às constantes mudanças na concepção de formação docente. Elas visam atender às exigências do contexto educacional contemporâneo, muitas vezes alinhado à lógica capitalista, buscando alternativas de formação que contemplem as necessidades da classe trabalhadora.

Nessa direção, a exigência de formação para atender às demandas socioeconômicas decorrentes dessas mudanças reflete na sociedade a necessidade de reformulação dos cursos de formação de professores, para que estes possam cumprir efetivamente essa tarefa (Curado; Limonta, 2014, p. 18).

Posto isto, em Diniz-Pereira (2019), é possível considerar que os modelos de formação característicos das demandas do capital se dividem em dois tipos: o modelo da racionalidade técnica e prática e o modelo da racionalidade crítica. O autor afirma que o paradigma educacional na perspectiva da racionalidade técnica reflete um controle e reprodução no modelo de formação, baseando-se na epistemologia positivista, que define o papel do professor como aplicador de técnicas e teorias, ou seja, uma prática voltada para conhecimentos pedagógicos específicos (Diniz-Pereira, 2019).

A perspectiva do modelo de racionalidade prática reflete o conceito de prática reflexiva, no qual o processo de aprendizagem profissional se baseia na avaliação das próprias experiências. Nesse modelo, o professor é incentivado a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e a aprender com suas próprias vivências.

Por último, o modelo de racionalidade crítica reflete a práxis mobilizadora. Este modelo deve ser entendido dentro de seus aspectos sócio-históricos, pois a formação é considerada uma atividade social, política e problematizadora. Neste modelo para o professor cursista (nº 4) o Programa Escola da Terra a “favoreceu a compreensão da escola do campo para além de uma instituição cravada territorialmente numa zona rural, sendo também um espaço social, histórico e cultural de luta pela justiça social e valorização identitária e cultural.” (cursista nº 4). Pode-se inferir que o Professor (nº 4) percebe o programa a partir de uma visão crítica da realidade o que corrobora com Diniz-Pereira (2019).

Para Diniz-Pereira (2019, p. 3),

O modelo de formação que merece destaque é o modelo da racionalidade crítica, que propõe, de forma geral, que a práxis tenha o papel mobilizador de interpretação da realidade, assumindo o professor uma função de quem problematiza e constrói conhecimentos em conjunto com os interlocutores, tendo em vista a sua inserção social e almejando um mundo menos desigual.

Em relação à prática docente, quais as contribuições que o programa Escola da Terra trouxe para sua formação e atuação como agente da transformação social?

Foram analisadas sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, revelando uma profunda conexão entre a prática educativa e as condições materiais e sociais que a circundam.

“Favoreceu a compreensão da escola do campo para além de uma instituição cravada territorialmente numa zona rural, sendo também um espaço social, histórico e cultural de luta pela justiça social e valorização identitária e cultural (Cursista nº 4)”.

A realidade diferenciada do campo, marcada por lutas e necessidades específicas, exige uma compreensão crítica que transcenda a visão tradicional de educação. A promoção da igualdade social, pilar central do materialismo histórico-dialético, reflete-se na postura do professor ao buscar compreender e atender às demandas por justiça social e valorização cultural. Para a cursista nº 14, o PET possibilitou a “compreensão sobre necessidade de conectar a escola com o contexto de vida camponês visando ao desenvolvimento do território camponês” (Cursista nº 14).

Por isso, o homem só é capaz de transformar sua realidade na medida em que ele a conhece e atua sobre ela. A transformação passa necessariamente pela consciência e prática do homem, ou seja, pela práxis (Dias, 2014).

Nessa perspectiva, a Escola do Campo emerge não apenas como uma instituição educativa, mas como um espaço de resistência e afirmação identitária, onde a educação escolar se configura como um meio de transformação social.

Quando a cursista nº 4 aponta que o PET possibilitou a “compreensão do território da escola como espaço educativo” (Cursista nº 4), ela destaca que a compreensão de território educativo vai além de sua localização geográfica; ele é reconhecido como um espaço educativo vivo, integrado ao contexto campesino e suas particularidades. Para Mançano (2012), a construção desse espaço é sustentada pela relação social, que inclui trabalho familiar, associativo, comunitário e cooperativo, sendo a reprodução da família e da comunidade essencial para a existência do território camponês.

Então, ao passo que,

“O educador, ao se aproximar do sujeito do campo, engaja-se em uma prática pedagógica que é ao mesmo tempo reflexiva e transformadora, fortalecendo sua atuação e contribuindo para a ressignificação de sua prática em sala de aula e na comunidade, fortalece todo o território e a comunidade local” (Cursista, 8).

Logo, para Vasques (2011), no plano da práxis **instaura novas relações sociais**.

Esse processo de aprendizado contínuo sobre o campo e seu contexto histórico e social é fundamental para a construção de uma educação que seja verdadeiramente relevante e emancipatória para os estudantes do campo. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos por meio da resistência, da valorização das culturas e do trabalho, em um processo de enfrentamento permanente.

A cursista nº 10 aponta que as “explicações sobre o contexto campesino, a oportunidade de vivenciar outras realidades, o incentivo a continuar fazendo à diferença via educação e o fortalecimento da minha atuação no território foram aspectos importantes do programa” (Cursista nº 10).

Primeiramente, é fundamental reconhecer o papel significativo do campesinato brasileiro na sociedade, mesmo que muitas vezes seja negligenciado. O campesinato, enquanto forma social de produção, não se limita a uma atividade econômica; representa também um modo de vida e uma cultura. A modernização da agricultura provocou a expulsão de moradores e posseiros de suas terras, impactando profundamente o campesinato e suas formas de subsistência. Os movimentos sociais rurais têm reavivado a discussão sobre a questão fundiária e a importância das lutas pela terra, sublinhando a resistência histórica desses grupos.

Já a cursista nº 11 destaca a “oportunidade de troca com diferentes realidades das Escolas do Campo do Distrito Federal” (Cursista nº 11). Isso sugere que o Programa Escola da Terra proporcionou um ambiente de aprendizado diversificado, onde os participantes puderam interagir com diferentes contextos e vivências.

A cursista nº 11 argumenta que a “articulação entre as escolas” e a possibilidade de “pensar caminhos coletivos” incentivaram a colaboração e o compartilhamento de ideias entre as escolas, visando melhorias conjuntas (Cursista nº 11).

A presença de “professores e lideranças como referências” é destacada, o que sugere que o programa valorizou o conhecimento e a experiência desses profissionais. Essa interação propiciou o enriquecimento no aprendizado dos participantes

[...] abordagem interdisciplinar da formação pelas áreas de conhecimento permitiu um maior aprofundamento sobre o Sistema de Complexos na Escola do Campo, visando compreender de forma conceitual e prática a abordagem histórica sobre a organização escolar e o método de trabalho pedagógico; o aprofundamento teórico sobre concepção e formas de organização escolar, bem como a estrutura e as formas de gestão escolar na perspectiva do Sistema de Complexos; formas de organização do trabalho de educadores e educandos; formas de organização curricular; e sistemas de avaliação (Rocha; Santos; Souza, 2023, p. 24).

Além disso, “o estudo por áreas de conhecimento” é mencionado como uma contribuição significativa para o “pensar pedagógico”. Isso implica que o programa incentivou uma abordagem multidisciplinar, permitindo que os participantes refletissem sobre suas práticas pedagógicas de maneira mais ampla.

A cursista nº 11 destaca a importância da "troca de experiências", da "colaboração entre escolas" e do "desenvolvimento de uma visão pedagógica abrangente". De acordo com ela, o Programa Escola da Terra proporcionou oportunidades valiosas para os participantes se envolverem de fato com a Educação do Campo, o que resultou em melhorias na qualidade do trabalho pedagógico e do ensino.

A prática da formação constituiu um esforço de vivência dos princípios presentes na proposta dos Complexos de Estudos, partindo da realidade das escolas e das questões inerentes a ela. Mais que ofertar uma formação descolada da vivência dos professores, os complexos permitem articular o processo de construção de um novo conteúdo ou forma, partindo da prática dos professores. Se, para os pedagogos socialistas, seria impossível construir um novo conhecimento para uma nova realidade, na Educação do Campo é impossível construir uma nova prática pedagógica entre os educadores, se não for levada em conta a sua prática escolar cotidiana e os desafios concretos nela existentes, tornando os Complexos uma vivência prática e não uma mera recomendação (Rocha; Santos; Souza, 2023, p. 23).

No contexto das mediações pedagógicas, a cursista nº 12 afirma que o PET: “Me ensinou como organizar o trabalho pedagógico dentro das diretrizes da escola do campo” (Cursista nº 12). Por conseguinte, a forma como o trabalho escolar é organizado revela saberes, concepções, conflitos e contradições que permeiam toda e qualquer ação educativa, exigindo uma leitura crítica e contextualizada da realidade (Dias, 2014, p. 88).

Entende-se a necessidade de uma educação dialógica que valorize os saberes e experiências dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e crítica. O Programa Escola da Terra, por exemplo, oferece uma oportunidade única para o intercâmbio entre as diversas realidades das Escolas do Campo, permitindo a construção de caminhos coletivos e a articulação entre as escolas do DF.

Em suma, a Educação do Campo, guiada pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético e pela Pedagogia Histórico-Crítica (base teórica do Currículo em Movimento da SEDF), simboliza um compromisso com a transformação social.

5.4 As dimensões do trabalho docente na formação continuada a partir da percepção dos professores cursistas

As dimensões do trabalho docente na formação de professores, tendo a escola como espaço formativo, são dinâmicas e promovem a interação entre seus constituintes. No entanto, essa dinâmica muitas vezes dificulta a percepção do docente sobre sua trajetória profissional.

Diferentes espaços e momentos de convivência são ricos em aprendizado, revelando histórias de vida que refletem a diversidade de subjetividades, culturas e memórias que moldam o ser e o estar na profissão.

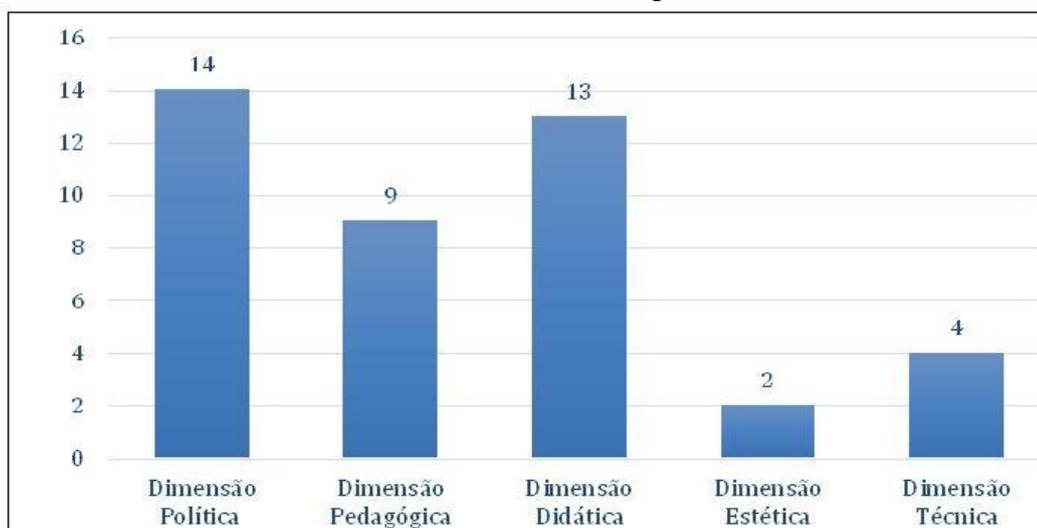
De acordo com Dias (2014), a prática pedagógica é o ponto de partida para identificar as manifestações das diferentes dimensões do trabalho pedagógico. A autora relaciona a dimensão técnica à capacidade do professor lidar com os conteúdos e à habilidade de construção e reconstrução desses conteúdos com os estudantes.

Quanto a dimensão estética, Dias (2014) a considera enquanto elemento constituinte da práxis docente está relacionado ao potencial criador e à afetividade, aspectos pertinentes a subjetividade docente presentes nas vivências e trajetórias individuais.

A dimensão política, subjaz à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direito e deveres. Por se um que se transita o poder, estabelecem-se acordos e configuram-se hierarquias, a política está diretamente relacionado à moral e tem necessidade de também se articular com a ética (Dias, 2014, p.87).

Por fim, Dias (2014), a dimensão política como forma de manifestação da organização do trabalho pedagógico se relaciona com o compromisso que a escola e o professor têm em trabalhar a relação individuo-sociedade com vistas ao exercício pleno da cidadania.

Para o professor cursista nº 13 o PET, repercutiu em diferentes dimensões do seu trabalho docente conforme afirma a seguir, na “ dimensão política compõe a formação como um todo, uma vez que no sistema de complexos é preciso ampliar o olhar sobre a história, as realidades e desafios do campo no Brasil e no DF.” Continua, “nos desafia a (re)pensar a forma da escola, como a forma comunicar e educar e como podemos questionar e transformar nossas realidades”. Nas dimensões didática e pedagógica a cursista afirma “ser importante ressaltar que a ampliação dos espaços participativos, da escuta dos sujeitos envolvidos e da construção verdadeiramente coletiva.” (Cursista nº 13)

Gráfico 10: Dimensões do trabalho docente dos professores cursistas do PET.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

Os professores cursistas destacaram as dimensões política e didática como as que apresentaram maiores repercussões em sua prática docente. No que se refere à dimensão didática do trabalho docente, esta envolve a seleção e aplicação de estratégias pedagógicas que tornam o conteúdo acessível e significativo. Isso inclui a adaptação da abordagem de ensino às necessidades individuais dos estudantes, promovendo a participação ativa, o diálogo e a reflexão. Além disso, a avaliação contínua e formativa faz parte dessa dimensão, permitindo aos docentes ajustarem suas práticas com base nos processos individuais e coletivos dentro da sala de aula e no progresso dos estudantes. Essa busca revela duas dimensões fundamentais: ação e reflexão.

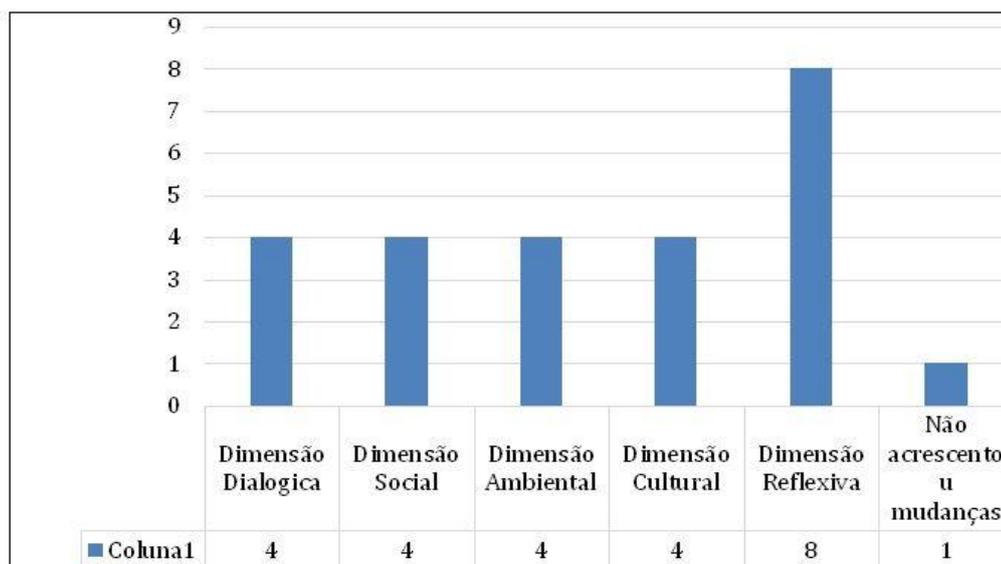
Para Curado e Limonta (2014), ao conceber um projeto de formação de professores, é necessário considerar a materialidade do trabalho docente. Segundo as autoras, os indivíduos são moldados por meio do trabalho e apenas mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade.

No contexto do Programa Escola da Terra, as diferentes dimensões tratadas nesta pesquisa representam apenas um recorte das complexidades intrínsecas à formação docente. A formação continuada de professores deve ser compreendida como indissociável da identidade do/a professor/a. O modo como cada educador ensina está intrinsecamente ligado à sua própria formação enquanto sujeito. A interação entre essas dimensões é essencial, pois os professores precisam refletir sobre suas práticas e experiências coletivas, construindo uma identidade profissional que se entrelaça com sua história de vida.

Aspectos técnicos e práticos, como a dimensão pedagógica, devem ser considerados em conjunto com a compreensão da cultura e dos contextos sociais em que os professores atuam. Essas dimensões, associadas à teoria, fornecem elementos essenciais para refletir sobre a práxis como um componente fundamental da formação docente. Segundo Freire (2021, p. 105), “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Para a cursista nº 3 reflete que ao “pensar” sobre sua prática aponta para “mudanças”. “Pensar que tudo o que faço e como realizado minha prática pedagógica constitui mudanças políticas para minha comunidade escolar.”

Para tanto, considerar a dimensão pedagógica da formação docente envolve refletir sobre a práxis e as práticas pedagógicas, tanto individuais quanto coletivas, que viabilizam a transformação da escola.

Gráfico 11: Impacto do curso Escola da Terra nas dimensões do trabalho docente dos professores cursistas do PET.



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2024.

As experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores cursistas refletiram não apenas em sua formação individual, mas também no ambiente escolar. Conforme indicado pelas respostas dos professores no **Gráfico 11**, foram observadas mudanças significativas nas dimensões dialógica, social, ambiental, cultural e reflexiva. O **Gráfico 11** evidencia que a dimensão reflexiva foi aquela que apresentou as maiores mudanças, conforme os dados analisados. No **Gráfico 11**, um professor expressou que a formação não impactou nas diferentes dimensões do seu trabalho docente, no entanto identificou mudanças no contexto da escola

como mudanças nas dimensões social, ambiental, cultural, embora “os aluno e as escola tem os seus conteúdos e currículos diferenciados” o curso possibilitou identificar mudanças “na forma de avaliar e em conteúdos específicos.” (Cursista nº 1)

Pode-se inferir que as diferentes dimensões do trabalho docente contribuíram para o contexto da Educação do Campo nas escolas do DF, promovendo a construção de um espaço de diálogo igualitário. Nesse contexto, a elaboração de sentidos e a transformação da realidade ocorrem de maneira horizontal, permitindo que todos expressem suas ideias e experiências para compreender os sentidos e significados da formação no Programa Escola da Terra. Como destacado por um dos participantes, “a formação nos desafiou a questionar, refletir sobre a forma de pensar a escola e possíveis mudanças”.

A formação não é apenas individual; ela possui uma dimensão social e coletiva. Na dimensão cultural, busca-se compreender perspectivas diversas e construir pontes entre pessoas de origens variadas, independentemente de gênero, raça, classe social ou localização geográfica.

Para Caldart (2004):

[...] pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem [...] desde uma perspectiva humanista e crítica (Caldart, 2004, p. 14).

Para a cursista nº 4 o Programa escola da Terra “favoreceu a compreensão da escola do campo para além de uma instituição cravada territorialmente numa zona rural, sendo também um espaço social, histórico e cultural de luta pela justiça social e valorização identitária e cultural.”

Na dimensão dialógica, o diálogo com a realidade e seus elementos constitutivos é fundamental. A “*dialogicidade* [...] é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 2021, p. 108).

Parafraseando Freire (2021), é por meio das palavras verdadeiras, que se traduzem em trabalho e práxis, que os homens (ou docentes) se posicionam no mundo. No contexto do diálogo com a realidade e com os coletivos envolvidos no processo formativo do Programa

Escola da Terra, compreende-se e se assume o trabalho docente como um princípio educativo fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente abrange múltiplas dimensões fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Essas dimensões incluem a formação inicial e continuada, as práticas pedagógicas, a práxis como elemento constituinte da formação e da gestão dos processos escolares e educativos, e a interação com a sociedade.

A formação contínua dos docentes é essencial, pois instrumentaliza-os a enfrentar os desafios da Educação do Campo no DF. Nesse sentido, é imperativo que essa formação integre aspectos teóricos, metodológicos e práticos, permitindo aos professores produzir conhecimento a partir de suas práticas no ambiente escolar. Uma vez, que escassez de conhecimento prévio sobre a Educação do Campo e a identidade peculiar das Escolas do Campo emergem como uma motivação significativa para a formação continuada.

A busca por formação continuada em serviço, reflete a necessidade de conhecimentos específicos que permitam atender às demandas das Escolas do Campo. Essa formação revela a complexidade da Educação do Campo e a necessidade de abordagens teórico-metodológicas que dê conta da diversidade das Escolas do Campo do DF.

A compreensão do movimento Escola do Campo e do percurso das escolas rurais no Distrito Federal demonstra uma aspiração por contextualização histórica, revelando a importância de entender as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que moldam a Educação do Campo no DF.

O Programa Escola da Terra contribui para uma compreensão mais ampla da Escola do Campo como um espaço educativo, social, histórico e cultural. A perspectiva crítica permite aos educadores perceberem a escola como um *locus* de luta pela justiça social e pela valorização identitária e cultural das comunidades rurais, formando-os para desempenharem um papel ativo na transformação social.

A oportunidade proporcionada pelo Programa Escola da Terra para vivenciar outras realidades e se aproximar dos sujeitos do campo enriquece a compreensão dos educadores sobre as dinâmicas locais e fortalece seu compromisso com a educação como ferramenta de transformação social.

Além disso, o Programa Escola da Terra oferece uma base de conhecimento sólida para a organização do trabalho pedagógico de acordo com as diretrizes da Escola do Campo, conectando a escola com o contexto camponês. No entanto, é essencial garantir que essa

organização e conexão sejam sustentadas por uma abordagem ativa e engajada, que valorize a participação da comunidade e promova o desenvolvimento do território camponês.

Uma crítica emergente das reflexões apresentadas é a necessidade de transformar o conhecimento adquirido no Programa Escola da Terra em ações concretas que promovam uma educação mais participativa, contextualizada e transformadora. Essa transformação requer um compromisso contínuo com a busca por melhores práticas e a participação efetiva dentro das comunidades locais, visando a consolidação de laços com os territórios que abrigam as Escolas do Campo.

É essencial adotar uma abordagem que valorize o diálogo e a participação ativa dos estudantes. Para tanto, é necessário criar um ambiente de sala de aula onde as vozes dos alunos sejam ouvidas e suas experiências de vida integradas ao currículo. É importante incentivar a reflexão crítica sobre as condições sociais e econômicas que influenciam a vida dos alunos, promovendo uma compreensão crítica do contexto em que estão inseridos.

A troca de experiências com as diferentes realidades das Escolas do Campo do Distrito Federal e a exploração de caminhos coletivos e articulações entre as instituições são enriquecedoras. Contudo, é crucial que esse intercâmbio e colaboração se traduzam em ações concretas que fortaleçam a comunidade escolar e promovam a melhoria da qualidade da educação nas Escolas do Campo do DF.

A colaboração com a comunidade e outras instituições educativas é fundamental para enriquecer a experiência de aprendizagem e para construir redes de apoio que beneficiem todos os envolvidos. Projetos comunitários, parcerias com organizações locais e trocas de experiências com outras escolas são essenciais. Ao aplicar esses princípios, contribui-se para uma educação transformadora, relevante e profundamente enraizada nas realidades e desafios do campo.

A avaliação do Programa Escola da Terra evidencia seu impacto significativo na formação continuada dos professores das Escolas do Campo no Distrito Federal. Com 226 participantes nas duas primeiras edições, o programa ofereceu cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu* que foram essenciais para lidar com os desafios das salas de aula superlotadas e com recursos limitados. A predominância feminina entre os cursistas e a presença destacada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental ressaltam a

importância de uma formação profissional especializada e direcionada às necessidades específicas desses contextos.

A pesquisa, que envolveu 11 escolas públicas selecionadas com base no número de professores participantes, na disponibilidade para a pesquisa e na localização geográfica, permitiu uma análise abrangente dos impactos do Programa Escola da Terra. A coleta de dados, realizada por meio de questionários on-line, entrevistas e análise documental dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, revelou que o programa teve um papel vital em promover uma prática pedagógica mais ajustada e alinhada com as diretrizes do Currículo em Movimentos e as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo do DF. Os professores destacaram que a formação possibilitou uma reflexão crítica e a adaptação das estratégias pedagógicas, impactando positivamente tanto a prática individual quanto a coletiva.

Além disso, o Programa Escola da Terra contribuiu para a construção de uma identidade educacional e para o fortalecimento das Escolas do Campo como agentes de transformação social. A troca de experiências e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos foram fundamentais para criar um ambiente educacional mais inclusivo e contextualizado. Contudo, a pesquisa também apontou a necessidade de esforços contínuos para traduzir o conhecimento adquirido em ações práticas e efetivas, garantindo que os princípios formativos sejam aplicados de forma que atendam às especificidades de cada contexto escolar.

Portanto, o Programa Escola da Terra se estabelece como um pilar essencial para o fortalecimento da educação do e no campo no DF, haja vista as experiências desenvolvidas nas diferentes regiões do Brasil. Com a execução da terceira edição do programa como política pública para formação continuada de professores, fica evidente a necessidade de sua continuidade. No entanto faz-se necessário avançar sobre a “forma”.

Para maximizar os impactos positivos do programa, é necessário continuar o envolvimento com as comunidades locais e garantir que os princípios formativos se traduzam em práticas educacionais efetivas. Com isso, o Programa Escola da Terra reafirma seu papel como um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade educacional nas escolas rurais do Distrito Federal, promovendo uma abordagem que integra teoria e prática para atender às necessidades das comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Escola da Terra Minas Gerais: relato de uma experiência.** *In:* HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; ARAÚJO, M. N. C.; FONSECA, J. D. (org.). **Programa da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil.** Curitiba: CRV, 2018.

ARAÚJO, M. N. C.; HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; FONSECA, J. D. **Programa da escola da terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil.** Curitiba: CRV, 2018.

ARROYO, M. G. **Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo?** *In:* MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BARROS, A. E. A.; NERIS, W. S. (org.). **Escola da terra: educação, política e inclusão.** Curitiba: Editora CRV, 2018.

BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da Alternância, potencialidades e possibilidades na Educação do Campo.** *In:* REITAS, E. S. M.; JUSTINO, É. F.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Escola da terra: IV formação continuada de educadores do campo em Minas Gerais.** Marília, SP: Lutas Anticapital, 2022.

BORGES, H. S.; SOUZA, É. S.; PETERNELLA, A.; MOURÃO, A. R. B. **Políticas e programas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins/AM: avanços e retrocessos.** *Revista ensaios e pesquisa em educação e cultura*, v. 5, n. 8, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/997>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 maio 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 14 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa do Distrito Federal – 1958**. Disponível em: <http://cerratense.com.br/fotosdocumento/arquivopdf/MAPA%20IBGE%20FORMOSA-LUZI%C2NIA%20E%20PLANALTINA.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**, Brasília, DF, mar. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013. institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, 3 jul. 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: 17 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. **Programa Escola Ativa**: projeto base. Brasília, ago. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo**. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/12-escola-da-terra>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório de gestão do exercício de 2021**. Brasília, DF, fev. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16429-secadi-relatorio-gestao-exercicio-2011&Itemid=30192. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília, jan. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. **Manual de gestão do Escola da Terra**. Brasília, DF, [2013?]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/manual_escola_terra.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASÍLIA, **Inventário sumário do fundo produção intelectual discente** Elaboração: Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos Verificação e certificação: Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada e Elias Andrade (Técnico Administrativo em Educação) BRASÍLIA 2018 – 2022

CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2024.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012a.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CARVALHO, L. A. E.; BARROS, V. N.; SILVA, G. C.; LOPES, T. T. V.; LEITE, B. E. C.; GUALBERTO, A. P. P.; LIMA, D. P.; ROCHA, R. H. S.; AMORIM, D. S.; ASSIS, T. F. P. S.; LIMA, I. M. S. **O NUPEFEC e a formação continuada de professores(as) das Escolas do campo: um olhar para o Programa Escola da Terra**. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO E CULTURA, 1.; ENEXT, 15., 2015, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2015. p. 1-3.

COLLARES, D. **Escola da Terra no Rio Grande do Sul: uma história a ser revisitada continuamente.** In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; ARAÚJO, M. N. C.; FONSECA, J. D. (org.). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil.** Curitiba: CRV, 2018.

COLLARES, D.; XAVIER, N. R. V.; ALBUQUERQUE, P. P. **Escola da terra: a formação docente como espaço reflexivo na interdependência entre extensão, ensino pesquisa.** Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/213.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CURADO, C. S. K. A. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora.** São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

DE BEM, G. M.; DA SILVA, C. N. M. Algumas reflexões de infância no e do campo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 28, p. 718-730, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1009>. Acesso em: 12 abr. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores da educação básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN.** In: NOTANDUM, 42., 2016, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: Feusp, 2016. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand42/10%20-%20JULIO%20DINIZ.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Revista de Iniciação à Docência, [S. l.]**, v. 6, n. 2, p. 1-689, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217314>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/10077>. Acesso em: 2 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Relações Internacionais. **Atlas do Distrito Federal 2020.** Disponível em: <https://internacional.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Atlas-do-Distrito-Federal-2020>. Acesso em: 29 maio 2024.

DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. **Atlas do Distrito Federal.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://ipe.df.gov.br/publicacoes/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. Coordenação de Estudos e Avaliação de Políticas Socioeconômicas. Gerência de Estudos Populacionais. **Informe Demográfico: informe nº 2.** Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Informe-N2_Doze-anos-de-RIDE-Primeiros-resultados-populacionais-Censo-2022.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projetos pedagógicos das escolas**. Brasília, DF, jul. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: 19 fev. 2024

DMITRUK, H. B. (org.). **Cadernos metodológicos**: diretrizes da metodologia científica. 5. ed. Chapecó: Argos, 2001. 123 p.

EDUCAÇÃO do campo. *In*: CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012a. p. 257.

FAGUNDES, J. B.; LIMA, B. P.; ROSA, S. M. **Escolas do campo periurbanas**: contradições e movimentos potenciais de organização da classe trabalhadora do Distrito Federal. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) –Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/34483>. Acesso em: 16 jan. 2024.

FERNANDES, M.; CERIOLI, R.; CALDART, S. Primeira conferência nacional por uma educação básica do campo. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 17-63.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **O compromisso do profissional com a sociedade**. *In*: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MICHELOTTI, F. **Formação em Alternância**. *In*: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. K. B.; MOURA, L. H. G.; VARGAS, M. C. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

LUCENA, M. L. M.; OLIVEIRA, O. L. **A concepção de educador do campo na perspectiva dos educadores das escolas do campo no Distrito Federal**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/34488>. Acesso em: 20 abr. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas I. São Paulo: EPU, 1986. MANIÇOBA, R. S. **Criação de regiões administrativas no Distrito Federal e o histórico da definição de seus limites geográficos**. *Revista Eletrônica*: Tempo - Técnica -

Território, v. 10, n. 2, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/33529>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MOLINA, M. C. **A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas.** *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809#:~:text=A%20partir%20das%20reflex%C3%B5es%20desenvolvidas%20durante%20a%20realiza%C3%A7%C3%A3o,enfrentamentos%20dos%20desafios%20atuais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MOLINA, M. C. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores.** *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.** *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o Procampo.** *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Verbete: Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012 b. p. 324-331

NETTO, J. P. **Introdução ao método em Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, A. S. **Análise das tendências de aplicação do conceito de periurbano.** *Terr@Plural*, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 287-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/An%C3%A1lise-das-tend%C3%Aancias-de-aplica%C3%A7%C3%A3o-do-conceito-de-Pereira/6ddfbdb657c92c9a0a4b1b6fff55a69b40c1395>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ROCHA, E. N. ; SANTOS, *et al...* **Escola da Terra : formação de professores das escolas do Campo do Distrito Federal.** Brasília: Universidade de Brasília, Outras Expressões, 2021.

ROCHA, E. N.; SANTOS, C. A.; SOUZA, M. L. **Escola da Terra: práticas e experiências nas Escolas do Campo do Distrito Federal.** Brasília: Universidade de Brasília, Outras Expressões, 2023.

SANTOS, M.; VILAR, J. C. Formação continuada de professores das Escolas do Campo em Sergipe. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, SE, v. 33, n. 1, p. 143-156, jan./jul. 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/15501/11657>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SANTOS JÚNIOR, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z. **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. Educação & Sociedade**, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KbXv9jnmNTt8JBvjncmKx6r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SAUER, SERGIO. SILVA. ANDRÉA L, D. LAURA M. G. Orgs. **Reflexões sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural**. Editora Universidade de Brasília. 2021.

SASSE, C. **Brasília é cercada por cinturão de pobreza, apesar de dinamismo econômico da região. Senado Notícias**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/05/brasil-e-cercada-por-cinturao-de-pobreza-apesar-de-dinamismo-economico-da-regiao>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SILVA, E. M. **O primeiro mapa do Distrito Federal no Planalto Central do Brasil: um ilustre desconhecido**. 2016.

SOMMERNAN, A. **Pedagogia da Alternância e transdisciplinaridade**. In: Alternância e desenvolvimento. Anchieta: UNEFAB, 2001. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/textos/pedagogia-da-alternanciat-e-transd.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

SOUZA, C. M. **Da educação rural à educação do campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal**. 2018. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Universidade de Brasília, Planaltina, 2018. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/34759>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SOUZA, M. L. C. **A Experiência do Programa Escola da Terra como política pública de formação continuada de profissionais que atuam em escolas do campo da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/26880>. Acesso em: 14 abr. 2024.

TUMELERO, N. **Projeto de Pesquisa: o que é, como fazer, metodologia e formatação**. *Blog Metzzer*, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://blog.metzzer.com/projeto-de-pesquisa/>. Acesso em: 15 set. 2022.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

XAVIER, P. H. G. **Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em:

http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/23085/1/2016_PedroHenriqueGomesXavier.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

ANEXO A**PROJETO DE FORMAÇÃO ESCOLA DA TERRA 1ª EDIÇÃO NO DISTRITO FEDERAL**

PROPOSTA DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO (180 horas)

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Unidade: Faculdade UnB Planaltina - FUP

Nome do Curso: PROGRAMA ESCOLA DA TERRA- CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE EDUCADORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL

Área de Conhecimento: Ciências Humanas

Sub-área : Educação

Endereço: Faculdade UnB Planaltina - FUP - Campus de Planaltina. Área Universitária, 01 - Vila Nossa Senhora de Fátima. CEP 73.345-010 - Planaltina/DF

Coordenadora Adjunta: Profa. Eliene Novaes Rocha

Supervisora de Curso: Profa. Clarice Aparecida dos Santos

Professores/as - formadores/as: Profa. Kelci Anne Pereira; Profa. Caroline Siqueira Gomide; Prof. Nathan Carvalho; Prof. Rafael Litvin Villas Boas e Prof. Felipe Canova Gonçalves

2. CARACTERÍSTICAS DO CURSO

Modalidade: Aperfeiçoamento

Caráter: Temporário

Parceria com outras Instituições: Parceria SECADI/MEC no âmbito do Programa ESCOLA DA TERRA (Portaria n. 579 de 02 de julho de 2013) e Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Período de Duração:

Período do Curso: Set/2017 a Mar/2018	Início: Julho/2017	Término: Abril/2018	Carga horária: 180 horas (presencial)	Número de vagas: 120
3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO				
3.1. Justificativa:				
<p>A ação “Escola da Terra” é um Programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e destina-se especialmente à formação continuada e acompanhada dos/as professores/as das escolas do campo.</p> <p>Essa ação propõe, como principal estratégia, o educar através da utilização de recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e a valorização de seu contexto sociocultural.</p> <p>A Escola da Terra está instituída no MEC/SECADI pela Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013, e visa dar concretude ao Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo e ao “Decreto da Educação do Campo” (Decreto n. 7.352/10).</p> <p>De acordo com a Portaria:</p> <p style="text-align: center;"><i>Art. 1º Fica instituída a Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, por meio da qual o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais, reafirma e aprofunda o compromisso previsto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo.</i></p> <p style="text-align: center;">(...)</p> <p style="text-align: center;"><i>Art. 4º A Escola da Terra compreende os seguintes componentes:</i></p> <p><i>I - formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores;</i></p> <p><i>II - materiais didáticos e pedagógicos;</i></p> <p><i>III - monitoramento e avaliação;</i> e</p> <p><i>IV - gestão, controle e mobilização social.</i></p> <p>Trata-se de uma ação que caracteriza-se por: promover a formação continuada de professores/as, atendendo às necessidades específicas de formação dos/as docentes que atuam nas escolas do campo; oferecer recursos, como livros do PNLD Campo e Kit pedagógico; e apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação</p>				

básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino.

No âmbito do Distrito Federal, de acordo com informações da Secretaria de Educação⁴, a rede pública de ensino conta com 667 escolas, nas 14 regionais de ensino. Entre essas, 590 são urbanas e 77 são rurais.

Atualmente, a Secretaria de Educação atende, em toda a educação básica – Ensino Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial - aproximadamente 463,5 mil estudantes, nas cerca de 17 mil turmas, contando com o respaldo pedagógico de aproximadamente 27,6 mil docentes ativos e 5,5 mil contratos.

O Distrito Federal possui 77 escolas localizadas na área rural, denominadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de Escolas do Campo. Destas, 11 escolas ofertam o Ensino Médio e 66 ofertam Ensino Fundamental. São 2000 professores atuando nestas escolas com um total de 20.161 educandos/as envolvidos/as. A maioria dos/as professores/as possui formação em nível superior.

A Universidade de Brasília (UnB), por meio da Faculdade UnB Planaltina, desenvolve desde 2007 a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). O curso funciona em regime de alternância e tem como princípios educativos o trabalho, a pesquisa e a participação. No curso, há um forte investimento na formação teórica e prática dos licenciandos, instrumentalizando-os com referencial acadêmico e político para qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação. Ao longo da existência da LEdoC, foram formadas seis turmas e atualmente há cinco em andamento. Tal atuação da licenciatura manifesta o compromisso da UnB com uma sólida formação dos/as professores/as do campo.

O presente Curso de Aperfeiçoamento coloca-se, portanto, no âmbito desse engajamento da Universidade, voltando-se especificamente à formação de professores/as em exercício, para atuarem em escolas do campo do Distrito Federal, fundamentado nos princípios político-pedagógicos da Educação do Campo. Trata-se de mais uma estratégia para elevar a qualificação docente e fazer face aos indicadores educacionais que apontam para a necessidade de qualificação da oferta escolar para os/as estudantes das escolas do campo.

3.2. Objetivos:

Objetivo Geral:

Ampliar o acesso à formação continuada para professores com atuação na Educação do Campo no Distrito Federal, visando contribuir para a oferta de uma Educação do Campo de qualidade, contextualizada às realidades das suas

⁴ <http://www.se.df.gov.br/informacoes-da-rede/unidades-escolares.html>

populações e em conformidade com as Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo.

Objetivos Específicos:

- a. Promover a formação continuada de professores para que melhor atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo;
- b. Aprofundar a discussão sobre a concepção e princípios da Educação do Campo, e conceitos correlatos;
- c. Ampliar a discussão sobre referenciais teórico-práticos para a construção coletiva de propostas político-pedagógicas, como também sobre as políticas públicas voltadas à Educação do Campo;
- d. Propor diferentes formas de organização escolar e curricular;
- e. Ampliar a compreensão sobre as práticas didático-pedagógicas que contemplam os sujeitos educativos do campo na sua diversidade e contextos socioculturais;
- f. Incentivar a construção e o desenvolvimento de metodologias que contribuam com a construção da cidadania dos sujeitos do campo autônomos, criativos e capazes de produzir soluções para os problemas identificados em cada realidade;
- g. Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo;
- h. Retomar e aprofundar o estudo sobre conceitos e conteúdos escolares das diversas áreas do conhecimento que são ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental, observando-se as especificidades do campo;
- i. Realizar acompanhamento pedagógico e orientação das atividades desenvolvidas pelos(as) cursistas das escolas do campo, na perspectiva da Alternância Pedagógica (Tempo Universidade / Tempo Comunidade).

3.3. Metodologia:

1ª Fase preparatória:

Mobilização para inscrição: mapeamento das escolas, apresentação da proposta para professores; identificação de escolas estratégicas. Em trabalho seria realizado em articulação com a SECDF;

A metodologia do curso será aprimorada a partir dos dados de perfil dos estudantes coletado já durante o processo de inscrição. Levantar dados e informações de perfil dos professores, tais como interesses, área de atuação, expectativas e experiências de trabalho, etc.

Organização das turmas por Núcleos de Base para melhor organização e realização o tempo comunidade;

2ª Fase de desenvolvimento do projeto:

O curso será desenvolvido na metodologia da alternância. Serão 120 horas no Tempo Escola (TE) presencial e 60 horas no Tempo Comunidade (TC).

Durante todo o curso, a arte será considerada elemento indispensável no processo formativo. Desta maneira, teatro e audiovisual serão ferramentas estruturantes do processo de formação, desde a vivência nessas linguagens, com imersão a partir das múltiplas perspectivas e posições de trabalho, até a aplicação das suas técnicas para aprofundamento nos temas abordados no curso.

A interface entre projetos de formação pedagógica, política e estética ocorrerá por meio do aprendizado de métodos, técnicas e formas teatrais e organizativas que integram o escopo do Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, em diálogo com a Pedagogia do Oprimido, desenvolvida por Paulo Freire no esteio da experiência do Movimento de Cultura Popular (MCP). Serão trabalhadas técnicas como Teatro Imagem, Teatro Fórum, Teatro Jornal, além de métodos de trabalho com a linguagem audiovisual.

No Tempo Escola serão desenvolvidos os conteúdos constantes dos Módulos I, II e III, conforme as ementas e Plano de Formação de cada Módulo apresentados nesse projeto.

A turma de 120 estudantes será organizada de forma a viabilizar o trabalho com grupos, em que as linguagens do audiovisual e do teatro serão utilizadas em dois sentidos: para aprofundar a reflexão sobre os temas abordados no curso, como ferramentas de formação e organização social de base.

No Tempo Comunidade os/as cursistas, além de desenvolverem atividades de estudos e leitura complementar, deverão realizar as seguintes atividades:

Tempo Comunidade I - TC-I (30h): O foco do TC-I será a elaboração do inventário da realidade da comunidade e da escola, a partir de um roteiro anteriormente preparado pela equipe de professores/as formadores/as, supervisão e coordenação do Curso.

O inventário cumpre com o objetivo de organizar as informações para servir de subsídio ao processo formativo dos/as professores/as, na perspectiva de, a partir da realidade, analisar sua prática pedagógica em relação às necessidades e questões da atualidade da comunidade onde está inserida a escola e dos/as estudantes. Além disso, através do questionário identificaremos práticas bem sucedidas nas escolas e na relação escola-comunidade do campo do DF.

O objetivo do trabalho com inventário, utilizando ferramentas do teatro e do audiovisual, é gerar motes para que os docentes modifiquem seus modos de relação com a escola. O inventário pode ser uma forma de desafiar os professores a atuarem com os alunos do ensino fundamental na leitura crítica de seu meio.

Durante o TC-I, serão organizados seminários com a construção de cenas de teatro fórum e vídeos da realidade da comunidade e da escola, trazendo a reflexão e o debate do dia a dia da escola em diversas perspectivas (professores/as, estudantes, responsáveis).

No Tempo Escola II será organizado o Plano de Inserção Organizada na Comunidade (IOC) e o Plano de Inserção Organizada na Escola (IOE), de forma coletiva, de acordo com os territórios onde estão inseridos/os os/as professores/as.

Esse trabalho de TC, envolvendo a formação de grupo, de vínculo com a comunidade perpassará também o TC II e deve culminar com o final do curso, de TE III, com uma mostra da produção artístico político-pedagógica dos estudantes do curso.

Tempo Comunidade II - TC-II (30h): Execução do plano de Inserção Organizada na Comunidade (IOC) e do Plano de Inserção Organizada na Escola (IOE), bem como elaboração de relatório para estudo no Tempo Escola III.

O Plano IOC refere-se à exigência de uma atividade a ser desenvolvida com a comunidade onde está inserida a escola, a partir de um tema/questão, a ser eleito pelos/as professores/as. O tema escolhido deve ser aquele com maior potencial organizador daquela comunidade, na busca de soluções para os problemas coletivos nas quais a escola possa contribuir.

O Plano de IOE parte do plano de IOC e refere-se aos conhecimentos demandados a partir do tema/questão que se apresente e que ganham significado pelos desafios da realidade. Refere-se igualmente ao desafio da prática interdisciplinar, da articulação dos conteúdos das diversas áreas para a compreensão do tema/questão.

A construção coletiva dos Planos de IOC e IOE deve ser registrada de acordo com as variadas reflexões e metodologias discutidas em uma das linguagens (teatro e audiovisual) que perpassam o processo formativo.

Vale ressaltar que o acompanhamento das atividades de TC será também um tempo de aproximação dos cursistas do Aperfeiçoamento com outros projetos de extensão da FUP, bem como de aproximação com as turmas da Licenciatura em Educação do Campo, que se encontrarem em etapa.

3.3.1. Módulo I - Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas (40h)

Ementa: Educação Rural e Educação do Campo: rupturas e construção da identidade e pertencimento. Os projetos de desenvolvimento do campo em disputa e o papel da escola. Movimentos Sociais do Campo enquanto sujeitos coletivos protagonistas da Educação do Campo. A Educação do Campo no Brasil e no Distrito Federal. Decreto da Educação do Campo (Decreto n.º 7352/2010) e Diretrizes Operacionais para a educação básica das escolas do campo (Resolução CEB/CNE n.º 01/2002).

Relação entre Educação Popular e Organização Social: recuperação da história das

experiências brasileiras de métodos de educação popular e organização social que articularam formação estética, formação teórica e experimentação estética, conforme os pressupostos da educação politécnica. Origens da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido, vinculadas ao contexto de atuação do Movimento de Cultura Popular (MCP), do Movimento de Educação de Base (MEB) e dos Centros Populares de Cultura (CPCs). Conhecimento prático de métodos que articulam teoria e prática a partir da socialização dos meios de produção de linguagens artísticas na perspectiva dos múltiplos letramentos.

3.3.2. Módulo II - A diversidade de áreas do conhecimento e graus de complexidade na educação do campo (40h)

Ementa: Princípios e bases da educação multisseriada. Propostas metodológicas para o trabalho educacional multisseriado. Desafios e possibilidades para se pensar a educação científica e matemática na Educação do Campo. Desafios e possibilidades para se pensar a educação em linguagens e humanidades na Educação do Campo. Discussão de práticas bem sucedidas nas escolas do campo do DF. Oficinas de práticas pedagógicas para diferentes áreas do conhecimento.

3.3.3. Módulo III: Processos de sistematização e síntese de aprendizagem(40h)

Ementa:

Educação popular e processos de sistematização e reflexão sobre educação do campo; o trabalho de base nas escolas; relação teoria e prática na formação por alternância; o uso do teatro do oprimido e da produção audiovisual na elaboração de sínteses de aprendizagem por área do conhecimento. Mostra da produção teatral e audiovisual do trabalho desenvolvido pelos cursistas nas escolas em que atuam como docentes envolvendo grupos formados por educandos, membros da comunidade, educadores (ato político pedagógico).

3.4. Referências Bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. CNE. Diretrizes Operacionais para a educação básica das escolas do campo. Resolução CEB/CNE n.º01/2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05/junho/2017.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CALDART, R.S. et.al. *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R.S., DAROS, D. E STEDILE, M.(orgs.). *Caminhos para transformação da*

escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.v.2

CALDART,R.S., FREITAS,L.C. e SAPELLI,M.L.S.(orgs.). *Caminhos para transformação da escola:organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo.* São Paulo: Expressão Popular, 2015. v. 3.

CARVALHO, Sérgio de. *Introdução ao teatro dialético: experimentos da Cia do Latão.* São Paulo: Expressão Popular, 2009.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo.* 3. ed. São Paulo: Hucitec; Mandacaru, 2011. 183 p.

_____. *A pedagogia do espectador.* São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. *Metodologia do ensino de teatro.* 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo.* São Paulo: Hucitec, 2004.

PISTRAK,M.M. *Fundamentos da Escola do Trabalho.*São Paulo: Expressão Popular, 2000.

3.5. Organização Tempo Pedagógico e Avaliação:

A organização do Tempo Pedagógico encontra-se bem descrito tanto na Metodologia quanto no Programa dos Módulos I, II e III.

A avaliação se constituirá de um processo permanente, durante todo o período do Curso e envolverá situações de avaliação individual e coletiva na forma de sínteses de aprendizados sobre os componentes curriculares, atividades de Tempo Comunidade e sistematização teórico-prática de final de curso.

3.6. Processo Seletivo:

Período de Inscrição	Início:	Término:
Documentos Exigidos: Serão definidos pela Secretaria Distrital de Educação, para Gerencia de Educação do Campo		
Período de Seleção:	Início: Agosto	Término: Agosto
Critérios para seleção:		
<ul style="list-style-type: none"> - Atuar em escolas do campo que atendam o ensino fundamental; - Atuar em escolas do campo multisseriadas; (definidas pela SEDUC/DF e MEC, a universidade recebe uma relação de alunos em formato SV que permite importar para o SIMEC/SISFOR (pelo coordenador). 		

4. CRONOGRAMA										
ATIVIDADES	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr
1. Planejamento										
2. Seleção										
3. Matrícula										
4. Módulo I										
4.1. Tempo Comunidade										
5. Módulo II										
5.1. Tempo Comunidade										
6. Módulo III										
7. Avaliação e elaboração de relatórios										

5. PROPOSTA CURRICULAR			
Módulos/Disciplinas	Carga Horária	Docente(s)	
<p>Módulo I - Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas</p> <p>Disciplina 1: Fundamentos e Métodos da Educação do Campo</p> <p>Disciplina 2: Políticas educacionais em Educação do Campo</p> <p>Disciplina 3: Teatro, Educação Popular e Organização Social: estudo de metodologias teatrais articuladas ao trabalho de educação popular e organização social. Conhecimento histórico, teórico e metodológico de experiências, processos, métodos, táticas e formas do teatro vinculada à educação popular. Articulação entre Cultura e Escola do Campo: articulação entre território, comunidade, escola e cultura.</p>	<p>TU- 40 horas TC - 30</p>	<p>Profa. Dra. Roseli Caldart (convidada) Prof Dr. Rafael Litvin Villas Bôas Prof. Ms. Felipe Gonçalves Canova</p> <p>Profa Dra. Clarice Aparecida dos Santos Prof. Dr. Nathan Carvalho Profa Dra. Caroline Siqueira Gomide Profa Dra. Eliene Novaes Rocha Profa Dra. Kelci Anne Pereira</p>	
<p>Módulo II - A diversidade de áreas do conhecimento e graus de complexidade na educação do campo (40h)</p> <p>Disciplina 1: Multisseriação na Educação do Campo.</p> <p>Princípios e bases da educação multisseriada. Propostas metodológicas para o trabalho educacional multisseriado.</p> <p>Disciplina 2: Desafios e possibilidades para se pensar a educação científica e matemática na Educação do Campo.</p> <p>Fundamentos pedagógicos da área e suas especificidades quando pensados no campo. Discussão de práticas bem sucedidas nas escolas do campo do DF. Oficinas de práticas pedagógicas na área.</p> <p>Disciplina 3: Desafios e possibilidades para se pensar a educação em linguagens e</p>	<p>TU - 40 horas TC - 30 horas</p>	<p>Profa Dra Juliana Bonassa (convidada) Prof Dr. Rafael Litvin Villas Bôas Prof. Ms. Felipe Gonçalves Canova</p> <p>Profa Dra. Clarice Aparecida dos Santos Prof. Dr. Nathan Carvalho Profa Dra. Caroline Siqueira Gomide Profa Dra. Eliene Novaes Rocha Profa Dra. Kelci Anne Pereira</p>	

<p>humanidades na Educação do Campo.</p> <p>Fundamentos pedagógicos da área e suas especificidades quando pensados no campo. Discussão de práticas bem sucedidas nas escolas do campo do DF. Oficinas de práticas pedagógicas na área.</p>			
<p>Módulo III - Processos de sistematização e síntese de aprendizagem</p> <p>Disciplina 1: Educação popular e processos de sistematização e reflexão sobre educação do campo</p> <p>Os vínculos teóricos metodológicos da educação do campo e da educação do campo; métodos de sistematização da aprendizagem; o trabalho de base nas escolas; a relação teoria e prática na formação por alternância e por área do conhecimento.</p> <p>Disciplina 2: Linguagens artísticas e organização social na educação do campo o teatro do oprimido e a produção audiovisual na elaboração de sínteses de aprendizagem; os processos de organização pedagógicas e política por meio do teatro e do audiovisual.</p> <p>Disciplina 3: Socialização da produção teatral e audiovisual</p> <p>Mostra produção teatral e audiovisual itinerante (escolas e universidade)</p>	<p>TU - 40 horas TC - não existe</p>	<p>Prof. Dr. Edgar Kholing</p> <p>Prof Dr. Rafael Litvin Villas Bôas</p> <p>Prof. Ms. Felipe Gonçalves Canova</p> <p>Profa Dra. Clarice Aparecida dos Santos</p> <p>Prof. Dr. Nathan Carvalho</p> <p>Profa Dra. Caroline Siqueira Gomide</p> <p>Profa Dra. Eliene Novaes Rocha</p> <p>Profa Dra. Kelci Anne Pereira</p>	

6. - PLANO DE EXECUÇÃO

Plano de Aplicação		
Código	Especificação	Valor Total (R\$)
3390.14.00	Diárias – Servidor Federal	R\$ 2.017,80
3390.33.00	Passagens e despesas com locomoção	R\$ 8.000,00
3390.30.00	Material de consumo	R\$ 2.897,08
3390.36	Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Física	R\$ 23.033,28
3390.39	Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica	R\$ 58.085,18
3391.47	Obrigações Tributárias e contributivas	R\$ 4.606,66
Total de Despesas		R\$ 98.640,00

6.1 – DETALHAMENTO DAS DESPESAS

DIÁRIAS					
Item	Especificação	Total de Profissionais	Total de diárias	Valor da DI	Valor Total
1	Colaborador (Palestrantes dos encontros)	3	9	R\$ 224,20	R\$ 2.017,80
Total:		3	9	R\$ 224,20	R\$ 2.017,80

PASSAGENS TERRESTRE E AÉREA								
Item	Especificação	IDA		VOLTA		Qtd	Valor	Valor Total
		Origem	Destino	Origem	Destino			
1	Palestrante - Encontro I	A convidar	Brasília			2	1.000,00	R\$ 2.000,00
2	Palestrante - Encontro II	A convidar	Brasília			2	1.000,00	R\$ 2.000,00
3	Palestrante - Encontro III	A convidar	Brasília			2	1.000,00	R\$ 2.000,00
4	Palestrante - TC	A convidar	Brasília			2	1.000,00	R\$ 2.000,00
Total:							4.000,00	R\$ 8.000,00

PESSOA FÍSICA					
Item	Especificação	Qtd Itens	Qtd por período	Valor dos Itens	Valor Total
1	Serviço de apoio técnico para as atividades de apoio pedagógico do curso durante os 06 meses de execução, afim de garantir a formação continuada dos professores, incluindo toda a fase de execução(encontros presenciais/seminários de TU e de TC) que inicia-se em setembro de 2017 e finda-se em fevereiro de 2018.	2	6	1.100,00	R\$ 13.200,00
2	Serviço Especializado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas como de teatro, nos três encontros do Tempo Escola e do Tempo Comunidade.	1	3	3.277,76	R\$ 9.833,28
Total:					R\$ 23.033,28

SERVIÇOS DE PESSOA JURÍDICA					
Item	Especificação	Qtd Itens	Para a Formação de Professores	Valor dos Itens	Valor Total
1	Serviços gráficos (Folder: 4 cores, formato 8, papel couche liso ou fosco/off-set/ reciclado de 150 g, acabamento: refile simples/ e ou dobra) para a fase de preparação e execução.	250	Fase preparatório dos encontros	R\$ 3,52	R\$ 880,88
2	Serviços gráficos (Faixas: 4 cores, standart ou gualhadarte ou ilhós. Material: Vinil/Lona	4	Fase preparatório dos encontros	R\$ 148,31	R\$ 593,24
3	Serviços gráficos (Banner: 4 cores, standart ou gualhadarte ou ilhós. Material: Vinil/Lona	6	Fase preparatório dos encontros	R\$ 50,52	R\$ 303,13
4	Confecção de pasta com bolso: formato aberto 2, formato fechado 4. Papel: cartão duo design 250 a 350 grs. Bolso 15 x 23 cm, acabamento: refile, dobre, faca, corte e vinco e colagem do bolso. Laminação Bopp. 4 cores.	250	Fase preparatório dos encontros	R\$ 4,70	R\$ 1.176,00
5	Projeto gráfico para capa, miolo do livro, do folder	4	Para o documentário livro que será elaborado durante os encontros	R\$ 1.610,00	R\$ 6.440,00
6	Confecção e impressão de livro: Livro tipo documentário. Formato fechado 16, formato aberto 8. Papel capa: cartão duo design 250/350 g. Impressão capa:4 cores. Acabamento capa: laminação bopp fosco frente. Papel miolo: couchê fosco/reciclato 75/90 grs. Acabamento: colcado no sistema PUR.	250	Documentário sobre o curso durante os encontros	R\$ 31,43	R\$ 7.857,00
7	Revisão de texto do livro documentário, 340páginas	340	Revisão de texto por página do livro a ser confeccionado. Livro documentário	R\$ 38,12	R\$ 12.960,70
8	Alocação de transporte	6	Visitação as escolas dos professores cursistas e demais escolas de educação do campo	R\$ 4.169,04	R\$ 25.014,24
9	Certificados UnB	130	Certificação	R\$ 22,00	R\$ 2.860,00
Total:					R\$ 58.085,18

MATERIAL DE CONSUMO					
Item	Especificação	Qtd Itens	Formação de Professores Tempo Comunidade	Valor dos Itens	Valor Total
1	Materiais de apoio pedagógico para os 120 cursistas e para a equipe(10 membros) a serem utilizados na preparação dos encontros e na realização dos encontros e seminários do tempo Comunidade e do Tempo Universidade.(Pastas, canetas, lápis, borracha, pinceis, folhas A4, pendrive, blocos e outros). Os valores cotados estão aproximados, tendo em vista que, os valores podem sofrer alterações até a sua real compra/aquisição.	150	Material Pedagógico	19,31	R\$ 2.897,08
Total:					R\$ 2.897,08
ENCARGOS SOCIAIS SOBRE SERVIÇOS PRESTADOS					
Item	Especificação	Qtd Itens	Formação de Professores Tempo Comunidade	Valor dos Itens	Valor Total
1	Encargos sociais sobre os serviços de pessoa física	conforme quantitativo de serviços de pessoa física	variável de acordo com a quantidade de serviços de pessoa física		R\$ 4.606,66
Total:					R\$ 4.606,66
R\$ 98.640,00					

ANEXO B**PLANO DE TRABALHO PROJETO ESCOLA DA TERRA 2ª EDIÇÃO NO DISTRITO FEDERAL**

 <p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB FACULDADE UnB PLANALTINA-FUP</p>
Programa Escola da Terra Proposta de Curso de Aperfeiçoamento (180 horas)
1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO
Unidade: Faculdade UnB Planaltina - FUP
Nome do Curso: 2ª Edição do Curso de Aperfeiçoamento para professores da Educação Básica das Escolas do Campo do Distrito Federal
Subárea: Educação
Endereço: Faculdade UnB Planaltina - FUP - Campus de Planaltina. Área Universitária, 01 - Vila Nossa Senhora de Fátima. CEP 73.345-010 - Planaltina/DF
Coordenadora: Profa. Eliene Novaes Rocha
Supervisora de Curso: Clarice Aparecida dos Santos
Professores-formadores: Adriana Gomes (Professora Formadora/Colaboradora) Caroline Siqueira Gomide (Professora Formadora) Felipe Canova (Professor Formador/Pesquisador) Mônica Castagna Molina e com acento (Professora Formadora/Colaboradora) Maria Osanette de Medeiros (Professora Formadora/Colaboradora) Nathan Carvalho Pinheiro (Professor Formador/Pesquisador) Rafael Litvin Vilas Bôas (Professor Formador/Pesquisador) Rogério Ferreira (Professor Conteudista) Susanne Tainá Ramalho Maciel (Professora Formadora/Colaboradora)
2. CARACTERÍSTICAS DO CURSO
Modalidade: Educação do Campo/Aperfeiçoamento em Alternância (TU/TC)

Parceria com outras Instituições: Parceria SEMESP/MEC no âmbito do Programa ESCOLA DA TERRA e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)/Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade/Gerência de Educação do Campo.				
Período de Duração				
Período do Vigência Projeto/TED Julho de 2020 a dezembro de 2021	Início do Curso: setembro/2020	Término do Curso: junho /2021	Carga horária: 180 horas	Número de vagas: 120
3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO				

3.1. Justificativa

A ação “Escola da Terra”, da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do Ministério da Educação (MEC), destina-se especialmente à formação continuada dos/as professores/as que atuam na Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa ação propõe, como principal estratégia, educar através da utilização de recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do professor e a valorização de seu contexto sociocultural.

A execução do “Escola da Terra” tem suas bases legais instituída pela Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013, e visa dar concretude ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e ao Decreto da Educação do Campo (Decreto n. 7.352/10).

É, pois, parte da Política Pública do Ministério da Educação destinada à formação continuada de professores, que envolve as Instituições Superiores de Ensino (IES), os Estados e o Distrito Federal e municípios na sua implementação.

Em seu Artigo 1º da Portaria, destaca-se a sua execução em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais, reafirmando a necessidade de aprofundar o compromisso previsto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo.

Em seu Art. 4º, destaca que a ação Escola da Terra compreende os seguintes componentes, da construção da política pública:

- I - Formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores;
- II - Materiais didáticos e pedagógicos;
- III - Monitoramento e avaliação;
- IV - Gestão, controle e mobilização social.

Sua ação se caracteriza pelo compromisso em promover a formação continuada de professores/as, atendendo às necessidades específicas de formação dos/as professores da Educação

Básica que atuam nas escolas do campo; oferecer recursos, como livros do PNLD Campo e Kit pedagógico; e apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino.

Conforme previsto no Art. 9º da mesma Portaria são agentes envolvidos na execução do Programa Escola: a) o Ministério da Educação b) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); c) os estados, Distrito Federal (DF) e municípios que aderirem à Escola da Terra; d) as instituições públicas de ensino superior (IPES) que aderirem às ações de formação e apoio técnico aos entes federados mencionados no inciso anterior; e) às instituições públicas de ensino superior (IPES);

A Universidade de Brasília (UnB) como instituição de ensino tem ampla contribuição na construção e na execução de políticas públicas de educação, especialmente no que tange à formação de inicial e continuada de professores na Educação do Campo. Além de atuar na graduação com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), tem atuação em diversos programas de formação continuada em parceria com o MEC, tais como Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), contribuindo assim para cumprir seu papel da execução de políticas públicas e elevação do nível de formação dos professores da educação básica e superior, bem como dos estudantes das Licenciaturas ofertadas pela Universidade.

Neste sentido, a UnB participa deste processo como IPES que integra a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, conforme Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011;

Para atuar com este objetivo a UnB demonstra seu interesse em apresentar proposta para a 2ª Edição de Execução do Escola da Terra no âmbito do Distrito Federal, assegurando todos os processos previstos em sua Portaria, inclusive com a função de certificação dos cursistas que concluírem o curso de formação continuada para professores da educação básica nas escolas do campo do Distrito Federal. Para esta função receberá do MEC apoio financeiro para despesas de custeio e de bolsas pesquisador para formandos envolvidos.

A Universidade de Brasília (UnB), por meio da Faculdade UnB Planaltina, desenvolve desde 2007 a graduação em Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). O curso funciona em regime de alternância e tem como princípios educativos o trabalho, a pesquisa e a participação. No curso, há um forte investimento na formação teórica e prática dos licenciandos, instrumentalizando-os com referencial acadêmico e político para qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação. Ao longo da existência da LEdoC, seis turmas

já passaram pela formatura e atualmente há cinco em andamento. Tal atuação da licenciatura manifesta o compromisso da UnB com uma sólida formação dos/as professores/as do campo.

O presente Curso de Aperfeiçoamento coloca-se, portanto, no âmbito desse engajamento da Universidade, voltando-se especificamente à formação de professores/as em exercício, para atuarem em escolas do campo do Distrito Federal, fundamentado nos princípios político-pedagógicos da Educação do Campo. Trata-se de mais uma estratégia para elevar a qualificação docente e fazer face aos indicadores educacionais que apontam para a necessidade de qualificação da formação docente para os profissionais que trabalham com os/as estudantes das escolas do campo.

A proposta que apresentamos é fruto da articulação entre a Universidade de Brasília (UnB) com a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Ministério da Educação (MEC) para execução de uma ação de política pública de formação continuada de professores, dentro das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Dentre as ações deste Programa, o Programa Escola da Terra, visa apoiar os sistemas de ensino para a implementação da política de educação do Campo. Instituído pela Port. MEC/Nº 86/2013, com base no Art. 87, Parágrafo único, inc. II, da CF/88, e Art. 4º, § 2º do Dec. nº 7.352, de 4/11/2010, considerando os Decretos nº 6.094, de 2007, nº 6.755, de 2009 e nº 7.084, de 2010. Tem centralidade na inclusão de setores, pessoas deficientes e povos como: indígenas, quilombolas, do Campo, das águas, das florestas, tradicionais.

No âmbito do Distrito Federal, de acordo com informações da Secretaria de Educação, a rede pública de ensino conta com 667 escolas, nas 14 regionais de ensino. Entre essas, 590 são urbanas e 79 são rurais.

Atualmente, a Secretaria de Educação atende, em toda a educação básica – Ensino Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial - aproximadamente 463,5 mil estudantes, nas cerca de 17 mil turmas, contando com o respaldo pedagógico de aproximadamente 27,6 mil docentes ativos e 5, 5 mil contratos.

O Distrito Federal possui 79 escolas localizadas na área rural, denominadas pelo Plano de Distrital de Educação (PDE) de Escolas do Campo. Destas, 11 escolas ofertam o Ensino Médio e 66 ofertam Ensino Fundamental. São aproximadamente 2000 professores/as atuando nestas escolas, com um total de 22.000 educandos/as envolvidos/as. A maioria dos/as professores/as possui formação em nível superior em áreas diversas.

O perfil das escolas do campo do DF é caracterizado pela diversidade. No ano de 2020 são 79 escolas distribuídas em 9 Regiões Administrativas distintas, com cerca de vinte e dois mil estudantes matriculados (SEDF, 2020). Cada uma dessas regiões apresenta particularidades únicas, o que contribui para as diferenciações entre as unidades educativas.

A título de exemplo, ressalte-se diferenças regionais singulares nas comunidades como relevo; facilidade ou dificuldade de acesso; proximidade com a urbe; tempo de ocupação da área; migrações pendulares; adequação de culturas agrícolas; cultura da população; questões políticas; acesso a bens públicos; entre outras características que tornam as comunidades e suas escolas do campo únicas.

Contudo, existem importantes elementos em comum entre escolas e comunidades tão diversas, o que orienta a necessidade de políticas públicas específicas para a população rural do Distrito Federal.

Além das questões que antecedem a educação formal, deve-se considerar que o perfil das escolas e de seus profissionais é essencialmente heterogêneo. Quanto aos docentes (efetivos e sob contratação temporária/substitutos), observa-se que sua formação superior não contemplou fundamentos básicos da Educação do Campo; existe grande rotatividade de professores temporários nas Escolas do Campo devido ao déficit nos quadros efetivos da SEEDF; esses profissionais, em sua maioria, mora nas cidades e professam, inconscientemente, grande influência da cultura urbana em sua prática docente; entre outros fatores descritos em documentos oficiais (2018).

Destarte, para o desenvolvimento da política pública da Educação do Campo com qualidade, são necessários projetos de formação em serviço de curta, média e longa duração. Processos de curta duração são opções para aproximar, minimamente, professores recém ingressos nessas escolas com os princípios da modalidade. Planos formativos de média duração são estratégicos por possibilitar espaço-tempo privilegiado; aprofundamento teórico; experimentos práticos; reflexão-ação-reflexão; trocas de experiências; entre outras vantagens qualitativas. Já as jornadas de longa duração são para a reflexão aprofundada em questões a serem respondidas nos parâmetros acadêmicos, com avanço na qualificação teórica e profissional dos cursistas.

Portanto, é fundamental que seja ofertado curso de média duração aos docentes que atuam na Educação do Campo como estratégia de qualificar o atendimento às necessidades socio-pedagógicas das comunidades escolares, além de favorecer o alinhamento pedagógico entre as diferentes Unidades Escolares e as políticas públicas nacionais, estaduais e locais junto aos profissionais mais importantes do processo educativo.

3.2. Objetivos

3.2.1 Geral

- Contribuir com a execução da Política Pública de formação continuada para professores de educação básica que atuam na Educação do Campo no Distrito Federal, no âmbito do Programa Escola da Terra do MEC, visando qualificar a atuação dos professores em sala de aula e contribuir para melhorar a qualidade da educação nas escolas do DF

3.2.2. Específicos

- Promover a formação continuada de professores para que melhor atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo;
- Aprofundar a discussão sobre a concepção e princípios da Educação do Campo, e conceitos correlatos;
- Ampliar a discussão sobre referenciais teórico-práticos para a construção coletiva de propostas político-pedagógicas, como também sobre as políticas públicas voltadas à Educação do Campo;
- Propor diferentes formas de organização escolar e curricular;
- Ampliar a compreensão sobre as práticas didático-pedagógicas que contemplam os sujeitos educativos do campo na sua diversidade e contextos socioculturais;
- Incentivar a construção e o desenvolvimento de metodologias que contribuam com a construção da cidadania dos sujeitos do campo autônomos, criativos e capazes de produzir soluções para os problemas identificados em cada realidade;
- Melhorar atuação do professor em sala de aula, contribuindo para ampliar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes do campo, nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, ampliando os processos de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica do campo.
- Realizar atividades pedagógica e orientação das atividades desenvolvidas pelos(as) cursistas das escolas do campo, na perspectiva da Alternância Pedagógica (Tempo Universidade / Tempo Comunidade);
- Promover a Educação de qualidade, contextualizada às realidades das suas populações e em conformidade com as Diretrizes Curriculares para Educação Básica nas Escolas.

3.3. Metodologia

A metodologia do curso será organizada de modo a assegurar o princípio da alternância como princípio estruturante na Educação do Campo, organizado a partir das demandas e perfis dos professores cursistas coletados durante o processo de inscrição.

Tendo a experiência da execução da 1ª edição do Programa no Distrito Federal, as ações aqui propostas visam atender as especificidades e requisitos da Portaria que institui o Programa, a organização e demanda da Própria UnB, e ainda as questões pautadas pela SEEDF.

Na perspectiva da formação continuada este processo contribui para assegurar a atuação qualificada de professores, preparando-os e capacitando-os para uma melhor atuação em sala de aula. Conforme previsto na legislação em vigor, assegurar que a atuação dos professores contribua para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos, aproximando a escola da comunidade onde está inserida.

A elevação da qualidade da educação passa necessariamente pela formação dos professores que são sujeitos importantes para ampliar a qualidade da educação ofertada aos estudantes, especialmente nas escolas do campo.

O curso será desenvolvido na metodologia da alternância. Serão 120 horas em Tempo Universidade (TU) e 60 horas em Tempo Comunidade (TC). Durante todo o curso, a questão dos complexos temáticos e a formação por áreas de conhecimento são elementos indispensáveis no processo formativo.

A área de linguagem, além de sua importância enquanto área de conhecimento, propõe atuar na transversalidade do processo de formação, através do teatro e audiovisual que serão ferramentas estruturantes do processo de formação, desde a vivência nessas linguagens, com imersão a partir das múltiplas perspectivas e posições de trabalho, até a aplicação das suas técnicas para aprofundamento nos temas abordados no curso. A interface entre projetos de formação pedagógica, política e estética ocorrerá por meio do aprendizado de métodos, técnicas e formas teatrais e organizativas, considerando as perspectivas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento do curso. Serão trabalhadas técnicas como Teatro Imagem, Teatro Fórum, Teatro Jornal, além de métodos de trabalho com a linguagem audiovisual.

No Tempo Escola serão desenvolvidos os conteúdos constantes dos Módulos I, II e III, conforme as ementas e Plano de Formação de cada Módulo apresentados nesse projeto.

A turma de 120 estudantes será organizada em Núcleos de Base de (NBs) de forma a viabilizar o trabalho com grupos, aos Planejamento e execução do Projetos Pedagógico nas Escolas, bem como aprofundar a reflexão sobre os temas abordados no curso, que uma relação com os conhecimentos da comunidade e a relação com a escola, ampliando e qualificando a ação docente, seu papel enquanto educador comprometido com os processos ensino e aprendizagens e com a gestão dos processos de aprendizagem no cotidiano escolar.

No Tempo Comunidade os/as cursistas, além de desenvolverem atividades de estudos e leitura complementar, deverão realizar as seguintes atividades de inventário: pesquisa de campo, oficinas de intercâmbio, construção de projeto pedagógico, dentre outros, conforme detalhamento previsto no percurso formativo do curso.

A centralidade do tempo comunidade será focada em três ações:

a) A construção do inventário que cumpre com o objetivo de organizar as informações para servir de subsídio ao processo formativo dos/as professores/as, na perspectiva de, a partir da realidade, analisar sua prática pedagógica em relação às necessidades e questões da atualidade da comunidade onde está inserida a escola e dos/as estudantes. Além disso, através do questionário identificar práticas bem sucedidas nas escolas e na relação escola-comunidade do campo do DF. Com o inventário é possível definir e gerar notes para que os docentes modifiquem seus modos de relação com a escola. O inventário pode ser uma forma de desafiar os professores a atuarem com os alunos do ensino fundamental na leitura crítica de seu meio

b) A elaboração do Plano Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (OIC) que consistem numa atividade a ser desenvolvida com a comunidade onde está inserida a escola, a partir de um tema/questão, a ser eleito pelos/as professores/as. O tema escolhido deve ser aquele com maior potencial organizador daquela comunidade, na busca de soluções para os problemas coletivos nas quais a escola possa contribuir.

O Plano de IOE parte do plano de IOC e refere-se aos conhecimentos demandados a partir do tema/questão que se apresente e que ganham significado pelos desafios da realidade. Refere-se igualmente ao desafio da prática interdisciplinar, da articulação dos conteúdos das diversas áreas para a compreensão do tema/questão.

A construção coletiva dos Planos de IOC e IOE deve ser registrada de acordo com as variadas reflexões e metodologias discutidas em uma das linguagens (teatro e audiovisual) que perpassam o processo formativo.

c) Mapeamento e sistematização de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, com intercâmbio de experiências e aprofundamento em seminário nos territórios;

Vale ressaltar que o acompanhamento das atividades de TC será também um tempo de aproximação dos cursistas do Aperfeiçoamento com outros projetos de extensão da FUP, bem como de aproximação com as turmas da Licenciatura em Educação do Campo, que se encontrarem em etapa.

Conforme processo metodológico este projeto está organizado em três fases de planejamento e execução, conforme segue:

3.3.1. 1ª Fase preparatória:

A fase preparatória prevê as seguintes ações:

a) Mobilização para inscrição: mapeamento das escolas, apresentação da proposta para professores; identificação de escolas estratégicas. Esse trabalho seria realizado em articulação com a SEEDF;

b) Inscrição e seleção dos professores e dos tutores, tendo como ponto de partida o mapeamento das escolas;

c) Estudo de Perfil dos cursistas selecionados, através de aplicação de questionário para identificar interesses, área de atuação, expectativas e experiências de trabalho, etc. potencialidade e possibilidades de articulação entre professores e escolas;

d) Organização dos professores selecionados em Núcleos de Base (NBs), e definição de tutores responsáveis pelo acompanhamento de cada NB;

e) Construção/Elaboração do Percorso Formativo do Curso, com detalhamento das ações de formação em TU e os desdobramentos destas ações em TC; A construção deste percurso formativo possibilita o aprimoramento das etapas de formação a partir da análise do perfil dos professores cursistas durante o processo de inscrição;

3.3.2. 2ª Fase de desenvolvimento do projeto:

O curso será desenvolvido na metodologia da alternância. Serão 120 horas em Tempo Universidade (TU) presencial e 60 horas em Tempo Comunidade (TC). As atividades de Tempo Comunidade serão intercaladas com as Atividades de Universidade (TU). A proposta de formação está organizada em 3 Módulos de Formação a partir de eixos temáticos que visam dialogar sobre os princípios da Educação do Campo, a Formação por área do Conhecimento e a relação com os complexos como elemento orientador da construção do projeto pedagógico das escolas do campo.

Cada Módulo Temático está subdividido em Componentes Curriculares que visam aprofundar os temas e eixos propostos para o referido Módulo, bem como os desdobramentos durante o Tempo Comunidade, conforme detalhamento abaixo:

Módulo I: Complexos Temáticos e Escola do Campo (55 horas)

Ementa: Estudar os fundamentos e princípios da educação do campo. Aprofundar sobre Complexos de Estudo como proposta orientadora para organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Escola do Campo e seu projeto educativo; Inventário da Escola e da Comunidade como elemento estruturante da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Atividades de Tempo Universidade (TU)

Componente Curricular 1: Educação do Campo: Princípios e Fundamentos.

Ementa: Matrizes de formação humana e suas implicações na constituição do projeto político-pedagógico da Educação do Campo; constituição histórica da Educação do Campo como prática social e categoria teórica. Questões do debate atual sobre Educação do Campo.

Componente Curricular 2: Escola e Educação do Campo.

Ementa: Concepção de escola e da sua tarefa específica no projeto educativo dos sujeitos do campo; aprofundamento teórico sobre concepções e forma de organização escolar.

Componente Curricular 3: Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico:

Ementa: Gestão de processos educativos escolares e Gestão de processos educativos comunitários; Organização escolar e trabalho pedagógico como categorias teóricas de compreensão do desenho de escola socialmente construído; estrutura e formas de gestão escolar; formas de organização do trabalho de educadores e educandos; análise de práticas de gestão de processos educativos desenvolvidas pelos estudantes em escolas de Educação Básica; Aprofundamento do estudo de

métodos e fundamentos para o trabalho de organização e educação comunitária; orientação metodológica para construir com a comunidade um projeto de intervenção na realidade do campo envolvendo a escola.

Atividades de Tempo Comunidade (TC) (20 horas)

Tempo Comunidade I (TC-I)

Ementa: O foco do TC-I será a elaboração do inventário da realidade da comunidade e da escola, a partir de um roteiro anteriormente preparado pela equipe de professores/as formadores/as, supervisão e coordenação do Curso.

Durante o TC-I, serão organizados seminários e reuniões de trabalho com os cursistas para debater sobre a realidade da comunidade e da escola, trazendo a reflexão e o debate do dia a dia da escola em diversas perspectivas (professores/as, estudantes, responsáveis). A carga horária de TC será distribuída durante o todo Módulo intercalada entre as atividades de Tempo Universidade (TU);

Módulo II: Complexos e Formação por áreas do conhecimento (65 horas)

Ementa: Aprofundamento sobre a relação docência e a formação por área de conhecimento. Relação entre áreas de conhecimento e vivência dos complexos como projeto político pedagógico nas escolas do campo. Área de conhecimento a relação com a formação dos estudantes na educação básica nas escolas do campo. escola do campo e sua função social, relação com a agroecologia, modos de vida, com a cultura e os saberes do campo.

Atividades de Tempo Universidade (TU) (45 horas)

Componente Curricular 1: Docência por áreas de conhecimento I: Linguagens (Linguística, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática.

Ementa: Concepção de docência por área de conhecimento na perspectiva do sistema de complexos

Componente Curricular 2: Docência por áreas de conhecimento II: Linguagens (Linguística, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática.

Ementa: Potencialidades e possibilidades das escolas e seus projetos pedagógicos na perspectiva da organização por área do conhecimento.

Componente Curricular 3: O sistema de complexos na Escola do Campo I

Ementa: Compreensão conceitual e abordagem histórica sobre organização escolar e método de trabalho pedagógico. Aprofundamento teórico sobre concepção e formas de organização escolar.

Componente Curricular 4: O sistema de complexos na Escola do Campo II

Ementa: Estrutura e formas de gestão escolar na perspectiva do sistema de complexos; formas de organização do trabalho de educadores e educandos; formas de organização curricular; sistemas de avaliação.

Atividades de Tempo Comunidade (TC) (20 horas)

Tempo Comunidade II (TC-II)

Ementa: No Tempo Escola II será organizado o Plano de Inserção Organizada na Comunidade (IOC) e o Plano de Inserção Organizada na Escola (IOE), de forma coletiva, de acordo com os territórios onde estão inseridos/os os/as professores/as.

Esse trabalho de TC, envolvendo a formação de grupo, de vínculo com a comunidade.

A Execução do plano de Inserção Organizada na Comunidade (IOC) e do Plano de Inserção Organizada na Escola (IOE), bem como elaboração de relatório para estudo no Tempo Escola II.

Módulo III: Práticas Pedagógicas para escolas de educação básica do campo: multisseriadas; complexos de estudo (60 horas)

Ementa: Projeto pedagógico nas escolas do campo; práticas pedagógicas inovadoras na educação do campo; intercâmbio de experiências e práticas na escola do campo. Sistematização e avaliação do processo pedagógico do curso.

Atividades de Tempo Universidade (TU) (40 horas)

Componente Curricular 1: Práticas Pedagógicas e o sistema de complexos nas escolas do campo.

Ementa: Lugar da escola no projeto político-pedagógico da Educação do Campo. Educação Básica para os sujeitos do campo; análise de projetos e práticas de Escolas do Campo; desenho organizativo e pedagógico de uma Escola do Campo, na perspectiva dos Complexos.

Componente Curricular 2: Práticas escolares nas escolas do campo: intercâmbio de experiências.

Ementa: Socialização e análise de práticas desenvolvidas nas escolas de Educação Básica do DF. Desenho organizativo e pedagógico das Escolas do Campo.

Componente Curricular 3: Seminário Integrador: Avaliação e Sistematização do Curso.

Ementa: Avaliação e sistematização do Curso

Atividades de Tempo Comunidade (TC) (20 horas)

Tempo Comunidade III (TC III)

Ementa: Sistematização de práticas pedagógicas e experiências na educação do campo, intercâmbio entre escolas do DF e com a UnB. Construção de Mostra da produção artístico-político-pedagógica dos estudantes do curso.

3.3.3. 3ª Fase - Relatório Final e Prestação de contas

A última fase do processo consiste na elaboração dos Relatórios parcerias por território pelos Assessores Pedagógicos, Relatório Final pela Coordenação, Certificação dos professores cursistas pela UnB e envio da prestação de contas final e encerramento do curso.

3.4. Referências:

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Resolução CEB/CNE n.º01/2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05/junho/2017.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CALDART,R.S. et.al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART,R.S. (org.). **Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.v.4

CALDART,R.S., FREITAS,L.C. e SAPELLI,M.L.S.(orgs.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. v. 3.

CALDART,R.S., DAROS,D. E STEDILE, M. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.v.2

CARVALHO, Sérgio de. **Introdução ao teatro dialético: experimentos da Cia do Latão**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Pedagógico para Realização de Atividades não Presenciais para as Escolas do Campo da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. SEEDF, 2020.

_____. **Portaria nº 419/2018 - SEEDF, de 20 de dezembro de 2018, publicada no DODF nº 241, página 51, que institui a Política Pública de Educação do Campo no DF**. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2018/12_Dezembro/DODF%20242%2021-12-> [acesso em 19/06/2020]

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Mandacaru, 2011. 183 p.

_____. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Metodologia do ensino de teatro**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLINA, Mônica C. **Licenciatura em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: Editora da UnB, 2017. Vol. II

MOLINA, Mônica C; SÁ, Lais Mourão (orgs). **Licenciatura em Educação do Campo: registro e reflexões a partir das experiências-pilotos (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo: 5.

PISTRAK, M.M. (Org.). **A Escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão (orgs). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

SAPELLI, M.L...; FREITAS, L.C. de; CALDART, R.S. **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – Ensaio sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. (vol. 3)

SILVA, Idelma S; SOUZA, Haroldo; RIBEIRO, Nilsa B. **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo no sul e sudeste do Pará**. Brasília: MDA, 2014.

3.5. Organização Tempo Pedagógico e Avaliação:

A organização do Tempo Pedagógico encontra-se descrito na metodologia e detalhado no Programa dos Módulos I, II e III, Atividades de TU e de TC.

A avaliação se constituirá de um processo permanente, durante todo o período do Curso e envolverá situações de avaliação individual e coletiva na forma de sínteses de aprendizados sobre os componentes curriculares, atividades de Tempo Comunidade e sistematização teórico-prática de final de curso.

O processo educativo visa realizar ainda visitas de acompanhamento pedagógico às escolas do campo participantes, realizadas pelo tutores responsáveis pela assessoria pedagógica, para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores junto às turmas, a evolução da

aprendizagem dos estudantes, o uso dos materiais, bem como para contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino com base nos conhecimentos adquiridos no tempo universidade;

3.6. Processo Seletivo:		
Período de Inscrição:	Início: 01 de agosto de 2020	Término: 15 de agosto de 2020
Documentos Exigidos:		
Inscrição		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha de Inscrição devidamente preenchida e enviada, conforme orientações da SEEDF; ▪ Declaração de disponibilidade para participar da formação; ▪ Comprovação dos pré-requisitos/critérios por meio do envio de declaração emitida pela chefia imediata; 		
Após a Seleção:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preenchimento do questionário de identificação do perfil do(a) professor(a) de educação básica das escolas do campo; 		
Período de Seleção:	Início: 16 de agosto de 2020	Término: 30 de setembro de 2020
Critérios para seleção:		
<ol style="list-style-type: none"> 1) Professor(a) de Educação Básica do Campo, preferencialmente, com atuação no Ensino Fundamental; 2) Estar atuando em Unidade Escolar do Campo do DF; 3) Estar lotado em CRE/UNIEB que possui Unidade Escolar do Campo; 4) Estar lotado no nível central da SEEDF, com atuação na gestão da Política de Educação do Campo; 5) Ter disponibilidade para participar das etapas de formação que constam nesta proposta. 		

5. MATRIZ CURRICULAR		
Módulos/Componentes Curriculares	Carga Horária	Docente(s)
Módulo I: Complexos Temáticos e Escola do Campo	35 horas (TE) + 20h (TC) = 55 horas	<p>Adriana Gomes Clarice Aparecida do Santos; Eliene Novaes Rocha; Maria Osanette Medeiros; Mônica Castagna Molina; Professor(a) convidado(a): Roseli Salet Caldart</p>
Componente Curricular 1: Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas	15 horas	
Componente Curricular 2: Escola e Educação do Campo	10 horas	
Componente Curricular 3: Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico: Gestão de processos educativos escolares e Gestão de processos educativos comunitários	10 horas	
Atividades de TC: Foco na comunidade/Inventário e Elaboração do Projeto Educativo na Escola	20 horas	
Módulo II: Complexos e formação por área do conhecimento	45 horas (TU) + 20 horas (TC) = 65 horas	<p>Adriana Gomes, Caroline de Siqueira Gomide; Clarice Aparecida dos Santos; Eliene Novaes Rocha; Felipe Canova; Maria Osanette de Medeiros; Monica Castagna Molina; Nathan Carvalho Pinheiro; Rafael Litvin Villas Bôas; Rogério Ferreira. Professor(a) convidado(a): Prof. Marlene Lúcia SiebertSapelli (Unioeste)</p>
Componente Curricular 1: Docência por área de conhecimento II: Linguagens (Linguística, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática.	15 horas	
Componente Curricular 2: Docência por área de conhecimento I: Linguagens (Linguística, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática.	10 horas	
Componente Curricular 3: O sistema de complexos na Escola do Campo I	10 horas	
Componente Curricular 4: O sistema de complexos na Escola do Campo II	10 horas	
Atividades de TC: Foco na escola - Projeto Educativo na Escola	20 horas	
Módulo III: Metodologias, práticas pedagógicas para escolas ensino fundamental (multisseriadas) do campo partir dos complexos	40 horas (TU) + 20 horas (TC) = 60	<p>Adriana Gomes; Caroline de Siqueira Gomide; Clarice Aparecida dos Santos; Eliene Novaes Rocha; Felipe Canova; Maria Osanette de Medeiros; Monica Castagna Molina; Nathan Carvalho Pinheiro</p>
Componente Curricular 1: Práticas Pedagógicas e o sistema de complexos nas escolas do campo	20 horas	

Componente Curricular 2: Práticas escolares nas escolas do campo: intercâmbio de experiências	10 horas	Rafael Litvin Villas .Bôas; Rogério Ferreira.
Componente Curricular 3: Seminário Integrador: Avaliação e Sistematização do Curso	10 horas	Professor(a) convidado(a): Prof. Paulo Roberto (UFMA) Professores(as) da Educação Básica do DF;
Atividades de TC: Experimentação do Projeto Educativo na Escola	20 horas	
Total	120 (TU) + 60 (TC)	

6. - PLANO DE EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA

SERVIÇOS DE PESSOA JURÍDICA 3390.39						
AUXÍLIO COMBUSTIVÉL						
Item	Especificação	Qtd Itens	Para a Formação de Professores	Encontros	Valor Unitário	Valor Total
1	Auxílio combustível para as atividades de TC, com visitação as Escolas. São 07 polos x 12 pessoas x 50,00 de auxílio.	12	Auxílio para deslocamento dos professores formadores e equipe para as atividades de TC	7	R\$ 50,00	R\$ 4.200,00
Total:						R\$ 4.200,00
PESSOA FÍSICA						
Item	Especificação	Tipo de serviço	Para a Formação de Professores	Qtd Itens	Valor Unitário	Valor Total
1	Serviço especializado em secretariado incluindo agendamento de reuniões, contato direto com os cursistas via contato telefônico, presencial nos encontros e por e-mail, organização documental dos cursistas, lançamento de frequência, catalogação dos trabalhos finais junto aos professores formadores, trâmites de certificação.	Pessoa Física	Serviço especializado em secretariado para desenvolvimento das atividades do curso	8	R\$ 1.100,00	R\$ 8.800,00
2	Serviço técnico administrativo, organização logística para as ações do curso, incluindo aspectos, técnicos e práticos para as atividades presenciais, visando a aplicação dos módulos de modo a otimizar os resultados pedagógicos das atividades realizadas pelos Professores.	Pessoa Física	Serviço técnico administrativo para as atividades do curso	8	R\$ 1.100,00	R\$ 8.800,00

SERVIÇOS DE PESSOA JURÍDICA 3390.39						
2	Serviço especializado em tecnologia da informação para suporte tecnológico e ferramentas de comunicação para a realização dos encontros virtuais, visando o apoio a cursistas e a equipe técnica no desenvolvimento das demandas necessárias de TI.	Pessoa Física	Serviço especializado em TI para aulas online do curso	6	R\$ 1.100,00	R\$ 6.600,00
Total:						R\$ 24.200,00
OBRIGAÇÕES TRIBUTÁRIAS E CONTRIBUTIVAS						
Item	Especificação	Tipo de serviço	Para a Formação de Professores	Qtd Itens	Valor Unitário	Valor Total
1	Recolhimento de Obrigações Tributárias e Contributivas sobre os pagamentos de R\$ 1.100,00 para as pessoas físicas a ser contratada para as atividades do curso.	Impostos	Obrigações Tributárias e Contributivas	22	220	R\$ 4.840,00
Total:						R\$ 4.840,00
MATERIAL DE CONSUMO 3390-30						
Item	Especificação	Qtd Itens	Formação de Professores Tempo Comunidade	Valor dos Itens	Valor Total	
1	Material de limpeza e higiene para encontros de TC	150	Compra de materiais do Tipo EPIs para higienização e proteção à saúde dos cursistas e da equipe durante as atividades presenciais de tempo comunidade.	R\$ 52,00	R\$ 7.800,00	
1	Material pedagógico de apoio aos cursistas	200	Materiais de apoio pedagógico para os 120 cursistas e para a equipe(10 membros) a serem utilizados na preparação dos encontros e na realização dos encontros e seminários do tempo Comunidade e do Tempo Universidade.(Pastas, canetas, lápis, borracha, pinceis, folhas A4, cartuchos, pendrive, blocos e outros). Os valores cotados estão aproximados, tendo em vista que, os valores podem sofrer alterações até a sua real compra/aquisição.	R\$ 14,30	R\$ 2.860,00	
Total:						R\$ 10.660,00
SERVIÇOS - GRÁFICOS						
Item	Especificação	Qtd Itens	Para a Formação de Professores	Valor	Valor Total	
1	Serviços gráficos (Folder: 4 cores, formato 8, papel couche liso ou fosco/off-set/ reciclado de 150 g, acabamento: refilê simples/ e ou dobra) para a fase de preparação e execução.	500	Para abertura e encerramento	R\$ 3,50	R\$ 1.750,00	
2	Serviços gráficos (Banner: 4 cores, standart ou gualhadarte ou ilhós. Material: Vinil/Lona	6	Para todos os encontros	R\$ 65,00	R\$ 390,00	

SERVIÇOS DE PESSOA JURÍDICA 3390.39					
3	Designer gráfico (produção da arte)	1	Para folder, banner	R\$ 2.000,00	R\$ 2.000,00
4	Serviços gráficos para a confecção de um livro tipo documentário a ser confeccionado com o auxílio dos cursistas sobre a 2ª Edição do curso, abordando inclusive a readaptação do mesmo em tempos de Pandemia, 200 páginas	300	Livro tipo documentário a ser elaborado pelos cursistas	R\$ 35,00	R\$ 10.500,00
5	Serviço de publicação de livro tipo ISBN para o livro da 2ª edição do curso	1	Serviço de publicação para livro	R\$ 88,00	R\$ 88,00
6	Serviços de editoração, diagramação e revisão de textos para o livro	200	Editoração e Revisão para o livro	R\$ 15,00	R\$ 3.000,00
7	Reprodução de Material didático para cada módulo. São 03 módulos, com total de 200 páginas. Total de 150 cursistas x 200 = 30.000 cópias. Valor das impressões 1,16 por página.	30.000	Reprodução de material gráfico com conteúdo de cada módulo. Total 03 módulos, total 200 páginas.	R\$ 0,99	R\$ 29.672,00
Total:					R\$ 47.400,00
SERVIÇOS TECNOLÓGICOS, SOFTWARES, PLATAFORMAS, AUDIO E VÍDEO					
It e m	Especificação	Qtd Itens	Para a Formação de Professores	Valor	Valor Total
1	Contratação de serviços da plataforma zoom para realização de aulas virtuais para o curso de formação e reuniões da equipe até a vigência do projeto	10	Plataforma para realização das aulas online	R\$ 350,00	R\$ 3.500,00
2	Contratação de um programa de edição de vídeo para registro escrito e formal das aulas virtuais e dos encontros da equipe, incluindo edição de atas até a vigência do projeto	10	Programa para editar os vídeos, gerar atas, contextualizar formalmente os encontros	R\$ 100,00	R\$ 1.000,00
3	Contratação locação de aparelhos de áudio e vídeo para suporte a gravação de aulas síncronas;	1	Suporte à gravação de aulas síncronas com apoio de equipamentos específicos de gravação	R\$ 2.800,00	R\$ 2.800,00
Total:					R\$ 7.300,00
R\$ 98.600,00					

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONARIO

1. Nome completo:

2. Idade:

3. Gênero:

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro:

2. Em qual dessas unidades escolares você está lotado?

CED Irmã Regina

CED INCRA 09

CEF Tamanduá

EC Kanegaê

EC Itapiti

CED PAD/DF

CEF São José

CEI Palmeira

CEF Nova Betânia

EC Aguilhada

EC Sonhem de Cima

Outro:

3. É uma escola do campo?

Sim

Não

Não se aplica

4. Em qual nível ou modalidade você atua?

Educação Infantil

Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Ensino Fundamental - Anos Finais

Ensino Médio

Educação de Jovens e Adultos

Outro:

5. Há quanto tempo atua na educação do campo?

Entre 01 e 05 anos

Entre 10 e 15 anos

Mais de 16 anos

Não se aplica

6. Quais os motivos que te levaram a buscar o programa de formação Escola da Terra?

7. Em relação à prática docente, quais as contribuições que o programa Escola da Terra trouxe para sua formação e atuação como agente de transformação social?

8. Tendo como parâmetro os objetivos do Programa Escola da Terra elencados na apresentação inicial deste formulário, em quais dimensões a formação do Escola da Terra provocou mudanças em sua prática docente?

Dimensão técnica

Dimensão estética

Dimensão política

Dimensão didática

Dimensão pedagógica

Outro:

9. De acordo com sua escolha na questão anterior cite algumas dessas mudanças.

10. O programa oportunizou ou potencializou a transformação da escola em uma escola do campo?

Sim

Não

Totalmente

Parcialmente

Outra:

11. Quais destas dimensões você identifica mudanças na escola a partir da formação do Escola da Terra?

Dimensão reflexiva

Dimensão dialógica

Dimensão social

Dimensão ambiental

Dimensão cultural

Outra:

12. Descreva:

13. Você participou de qual edição do Escola da Terra?

1ª edição

2ª edição

Outro:
