

Escola da Terra em Minas Gerais: repercussões da formação continuada nas escolas do campo

 Eliano de Souza Martins Freitas¹,  Érica Fernanda Justino de Freitas²,  Maria de Fátima Almeida Martins³,
 Nayara Cristine Carneiro do Carmo⁴

^{1, 3, 4} Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/PPGE/PROMESTRE FAE/COLTEC/UFMG. Avenida Pres. Antônio Carlos, 6627, Pampulha. Belo Horizonte - MG. Brasil. ² Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

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

RESUMO. Neste texto, apresentamos as repercussões do curso de formação continuada Escola da Terra, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE-UFMG, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Secretarias Municipais de Educação e o Ministério da Educação (MEC). O objetivo é elucidar as repercussões deste programa nos territórios em Minas Gerais, nos quais aconteceram formações de mais dois mil professores das redes municipais e estaduais de educação. O programa já realizou quatro ofertas entre os anos de 2015 e 2021. Tal formação está fundamentada em princípios da Educação do Campo: considerando como centrais a escola como direito, a formação em alternância como condição pedagógica e o protagonismo dos sujeitos. Ancorado nesses princípios, o processo formativo é construído, considerando as necessidades educacionais dos territórios, articulando-os aos procedimentos metodológicos específicos, interrogando-os sobre a escola e seus sujeitos, no sentido de compreendê-los para poder agir e transformar a prática. A metodologia nesta pesquisa partiu da análise dos relatórios e dos Planos de Ação Pedagógica de cada um dos percursos. Os resultados do programa em Minas Gerais foram alcançados, tanto no âmbito quantitativo individual, contando com mais de 2000 Planos de Ação Pedagógica (PAPs), como no plano coletivo, considerando mudanças nas escolas, na prática docente e na relação com a comunidade em diferentes municípios do Estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: formação continuada, educação do campo, minas gerais, programa escola da terra, formação de professores para as escolas do campo.

Escola da Terra in Minas Gerais: repercussions of continuing education in rural schools

ABSTRACT. In this text, we present the repercussions of continuing education: Escola da Terra, developed by the Center for Studies and Research in Rural Education of the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais, FAE-UFMG, in partnership with the State Department of Education of Minas Gerais Gerais, Municipal Education Departments and the Ministry of Education (MEC). The program has already carried out four offers between 2015 and 2021. Such training is based on principles of Rural Education: considering the school as a right, alternating training as a pedagogical condition and the protagonism of subjects as central. Anchored in these principles, the training process is built, considering the educational needs of the territories, articulating them to specific methodological procedures, questioning them about the school and its subjects, in order to understand them in order to act and transform the practice. The results of the training course of the four offers of the program in Minas Gerais were achieved, both at the individual quantitative level, with more than five hundred Pedagogical Action Plans (PAPs), and at the collective level, considering changes in schools in different municipalities in the State of Minas Gerais.

Keywords: continuing education, rural education, minas gerais, escola da terra Program.

Escola da Terra em Minas Gerais: repercusiones de la educación permanente en las escuelas rurales

RESUMEN. En este texto, presentamos las repercusiones de la educación permanente: Escola da Terra, desarrollada por el Centro de Estudios e Investigaciones en Educación Rural de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, FAE-UFMG, en colaboración con el Departamento de Estado de Educación de Minas Gerais Gerais, Secretarías Municipales de Educación y el Ministerio de Educación (MEC). El programa ya realizó cuatro ofertas entre 2015 y 2021. Dicha formación se basa en principios de la Educación Rural: considerar la escuela como un derecho, alternando la formación como condición pedagógica y el protagonismo de las asignaturas como central. Anclado en estos principios, se construye el proceso de formación, considerando las necesidades educativas de los territorios, articulándolas a procedimientos metodológicos específicos, interrogándolas sobre la escuela y sus sujetos, a fin de comprenderlos para actuar y transformar la práctica. Los resultados de lo camino formativo de las cuatro ofertas del programa en Minas fueron alcanzados, tanto a nivel cuantitativo individual, con más de 500 Planes de Acción Pedagógicas (PAPs) como en el plan colectivo, considerando cambios en las escuelas en diferentes municipios del Estado de Minas Gerais.

Palabras clave: educación permanente, educación rural, minas gerais, programa escola da terra, formación de profesor en las escuelas rurales.

Introdução

A Educação como pensamento e ação no e com o mundo é marcada por intencionalidades. E estas são próprias de um fazer que é político, já advertia Paulo Freire (2001). A formação continuada de professores para escolas do campo, constitutiva desse processo educativo, tem como prática formativa a defesa e valorização dos camponeses, seus saberes e práticas e seu modo de vida como base para formação.

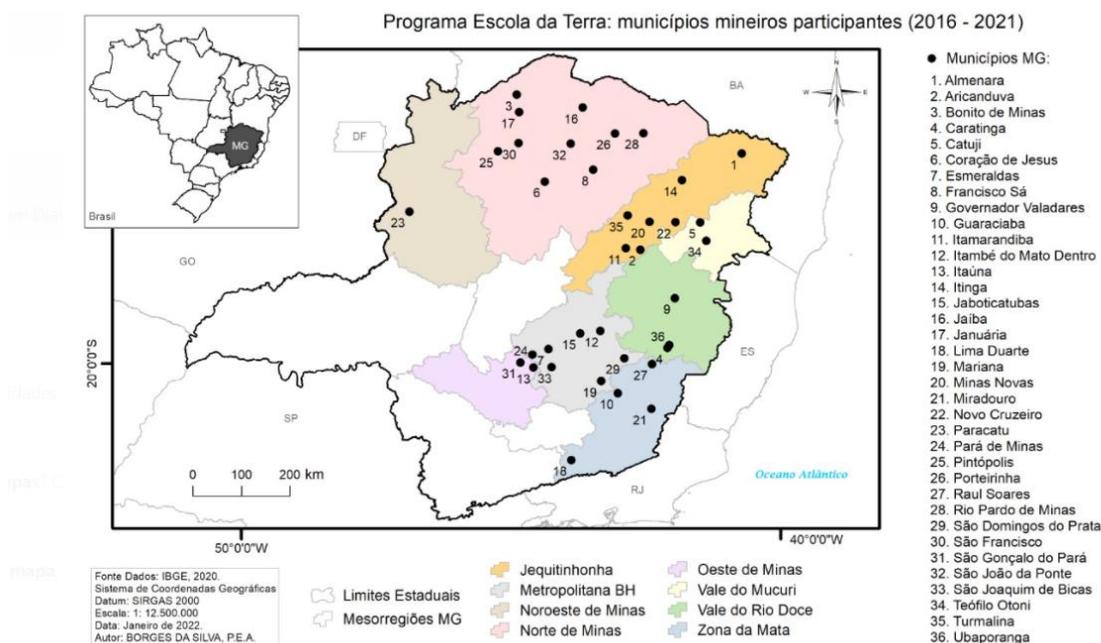
Nesse sentido, a formação continuada para escolas do campo através do programa de aperfeiçoamento Escola da Terra em Minas Gerais tem a intencionalidade de fazer chegar às escolas, que atendem os sujeitos do campo, o que vem sendo produzido pela Educação do Campo, seja no âmbito da política pública, com a qualificação do corpo docente que atua nestas escolas, seja com as discussões e questões através da prática. O objetivo desta pesquisa é elucidar as repercussões do Programa Escola da Terra no Estado de Minas Gerais, através do curso de aperfeiçoamento, agora em sua quarta oferta, nos diferentes territórios onde este foi ofertado.

O curso é desenvolvido em regime de Alternância (a Formação em Alternância), articulando tempos e espaços como territórios educativos. Nessa organização do trabalho pedagógico são utilizadas as matrizes teóricas e metodológicas da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, conforme desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e da Formação em Alternação, conforme experiências desenvolvidas na Educação Básica e Educação Superior em escolas públicas.

A formação no estado encontra-se na quarta oferta. A primeira ocorreu entre os anos de 2014 e 2015, com uma participação expressiva, quando foram oferecidas 1094 vagas, distribuídas em 17 municípios. Nos anos de 2016/2017, com a oferta da segunda turma, foram certificados 449 docentes oriundos de 10 municípios. A terceira oferta atendeu a um total de 425 docentes, atendendo professores de outros 10 municípios. Essas três ofertas foram geograficamente situadas no Norte, Noroeste e Vale do Jequitinhonha. Vale ressaltar que nas três ofertas o número de cursistas certificados foi maior que o previsto no projeto.

Na quarta oferta, ainda em execução, participam 120 cursistas de quatro municípios situados nas proximidades da capital mineira, Belo Horizonte (veja o mapa a seguir, que apresenta todos os municípios participantes, entre 2016 e 2021ⁱ).

Figura 1 - Programa Escola da Terra - Municípios mineiros participantes (2016-2021).



Fonte: Borges, S., P. E. A. (2022). Programa Escola da Terra: municípios mineiros participantes (2016-2021).

Destaca-se que todas as formações foram desenvolvidas vinculadas ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo). A equipe de tutores, formadores e pesquisadores contou com egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, egressos e mestrandos da Linha Educação do Campo do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE) e com professores cuja trajetória acadêmica desenvolve-se na perspectiva da Educação do Campo, da Pedagogia e da Formação em Alternância.

O NEPCampo/FaE/UFMG vem acumulando experiência na formação continuada de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2008, quando assumiu a coordenação do Programa Escola Ativa, ofertando duas turmas pelo Programa UAB Diversidade e quatro ofertas pelo Programa Escola da Terra. Nessa trajetória, vem envidando esforços no sentido de articular a formação continuada com a pesquisa, produção de material didático, publicação de artigos e livros.

No que diz respeito à pesquisa, contamos com mestrandos que trabalham a temática na Linha Educação do Campo, no mestrado profissional, bem como graduandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvendo monografias. A sistematização e reflexão em torno dessa experiência vêm gerando uma produção que se expressa por meio de dissertações, teses, artigos, capítulos de livros e monografias concluídas (Justino; 2016; Leão, 2016; Santos, 2018; Oliveira, 2019) e cinco dissertações em fase de desenvolvimento no

PROMESTRE. Levando em consideração que os cursos foram ofertados nos últimos seis anos, podemos sinalizar que a experiência está provocando os docentes em suas buscas pela articulação teoria/prática.

Quanto à organização, as formações desenvolvidas nas quatro ofertas partiram de três eixos básicos: articular a formação e prática docente com a realidade do campo (produção, cultura, tecnologia); enfatizar a produção, divulgação e socialização de conhecimento (pesquisa, elaboração de relatórios, artigos, livros, participação em eventos, dentre outros); incentivar a participação dos sujeitos (docentes, discentes, pais, comunidade) no processo escolar; construir parcerias com os entes públicos e comunitários na perspectiva do fortalecimento da Educação do Campo como referência para construção do processo de escolarização dos povos do campo.

Pensadas e constituídas enquanto práticas formativas dialogadas e situando-as no conjunto das formações docentes historicamente constituídas, as questões relacionadas à formação docente no Brasil são marcadas por políticas que se mostraram fragmentadas e pontuais. Desse modo, são processos que desconsideram as experiências acumuladas, não respondendo aos reais anseios e necessidades educacionais da formação continuada, configurando, portanto, um desafio a ser enfrentado. Isso resulta em formações que ficam em completa dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso, apesar desse tipo de formação estar garantida na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996. (Gatti, *et al.*, 2019).

No que se refere às formações inicial e continuada, diferentes iniciativas foram empreendidas, em nível nacional, nos últimos anos. Um exemplo disso foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado em 2009, que congregou as ações que integravam o Plano de Ações Articuladas (PAR), proposto no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e visava à formação de professores ainda não graduados como a instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o estímulo à oferta de licenciaturas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar, entre outras. Nesse mesmo período, com vista a avançar com a política de formação em serviço, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica com o objetivo de implementar ações de formação continuada para docentes em atuação na Educação Básica nas redes públicas de ensino (Gatti, *et al.*, 2019).

No ano de 2015, o Conselho Nacional definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa resolução buscou garantir maior organicidade para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica (Oliveira & Leiros, 2019).

Em relação à formação continuada, Marin (1995) realizou uma análise de termos e concepções utilizados na temática da educação continuada de profissionais da educação e identificou termos como, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, educação continuada.

Cada expressão responde a uma intencionalidade. “Reciclagem” referia-se às mudanças pontuais com a oferta de cursos rápidos e ocasionais; “Treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa, através da modelagem de comportamento. O termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito, ou mais perfeito, ou ainda completar, ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. É interessante destacar que esses termos foram sendo substituídos por outros de significados mais abrangentes, na medida em que a concepção de formação continuada foi adquirindo funções e papéis diferenciados. A partir da década de 1990, as discussões sobre desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1991), professor reflexivo (Schön, 1987, 1992, 1995), professor-pesquisador (Zeichner, 1998) evidenciaram a diversidade de expressões empregadas no âmbito da formação continuada (Alferes & Mainardes 2011).

As fragilidades da oferta de cursos de formação continuada vão além da diversidade de denominações estendendo-se à sua efetividade prática, uma vez que, em muitos casos, os cursos de formação continuada tendem a responder as lacunas da formação inicial e têm como particularidade um caráter de ajustamento dos professores às exigências em voga, muitas vezes orientadas pelo mercado econômico (Maués, 2003). Essas necessidades são agravadas quando o recorte é a formação dos professores que atuam no contexto das escolas do campo. Nota-se que esta questão é complexa e exige um intenso debate em torno das concepções existentes e da efetividade enquanto política pública de formação continuada no Brasil.

A Educação do Campo como política pública que abrange a formação inicial e continuada é uma das conquistas dos povos camponeses e neste sentido o Programa Escola da Terra, o qual as repercussões serão trabalhadas nesse texto, é uma dessas conquistas.

O programa Escola da Terra: princípios e contexto

O movimento da Educação do Campo, catapultado pelos movimentos sociais e sindicais do campo, desde a origem, traz as matrizes do pensamento e da ação, a escola e a formação do professor como elementos articuladores para se pensar a ação educativa que integre o sujeito e o espaço na disputa de uma ação que seja transformadora para o campo.

O debate que ancorou a formatação de um novo programa de formação de professor, em substituição ao “programa Escola Ativa”, que era orientado pelos pressupostos do Banco Mundial e que foi formatado e implantado no governo Fernando Henrique Cardoso, era ancorado em uma formação sob os princípios e ideias neoliberais. A ruptura com esse modelo aconteceu pela resistência e rebeldia de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), adverte Antônio Munarim (2018). Para o autor,

Essas equipes rebeldes, ainda que tivessem que se submeter a certos limites impostos pelas regras de financiamento previamente estabelecido pela burocracia, eram elas que definiam os princípios políticos e pedagógicos, bem como as práticas a serem exercitadas; definiam junto com os cursistas, a partir de suas próprias visões a respeito da educação e a respeito da escola do campo (Munarim, 2018, p. 19).

Agrega-se a esse novo pensamento sobre a formação continuada o projeto da UFMG, que tem como propósito uma formação que parte da realidade, como campo de investigação, para daí articular uma ação pedagógica. Prática que discutiremos mais detidamente ao longo do artigo.

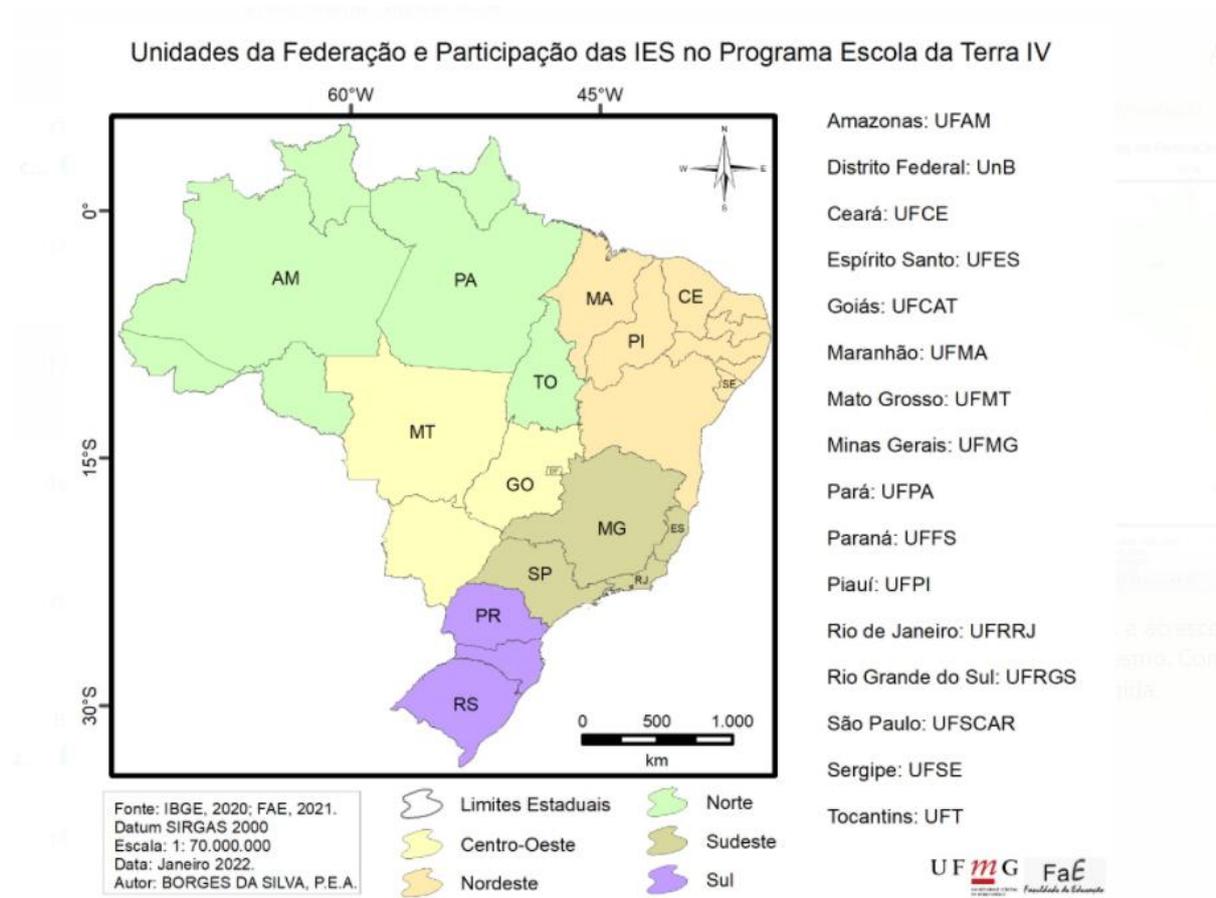
Os programas de formação foram forjados com muita participação e ocupação política em cada um dos espaços construídos para a efetivação da política. Assim, o Programa de Formação continuada de professores para as escolas do Campo, parte integrante do PRONACAMPO, foi criado em 20 de março de 2012, sendo, de fato, instituído pela portaria 86, de 02 de fevereiro de 2013. Esta ação governamental passa a ser, a partir deste momento, o ponto central no direcionamento da política de educação para os povos do campo e quilombolas, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações (Brasil, 2012).

Trata-se de um Programa que é fruto do movimento de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo. Suas ações são alimentadas das lutas dos povos do campo, cumprindo um importante legado que é o de assegurar os marcos legais da LDBEN 9394/96, que é de ter a Educação como direito aos povos do campo e uma escola de qualidade para todos. Nesse

contexto, o Escola da Terra, como um Programa de formação continuada foi instituído pela portaria 579, de 02 de julho de 2013.

É importante mencionar isto, porque nem todos os Estados Brasileiros e seus respectivos municípios aderiram ao Programa Escola da Terra. Nesta quarta edição, 15 Estados Brasileiros e o Distrito Federal participam dessa formação, como podemos observar no mapa a seguirⁱⁱ:

Figura 2 - Unidades da Federação e participação das IES, no Programa Escola da Terra IV.



Fonte: Borges, S. P. E. A. (2022). Unidades da federação e participação das IES no Programa Escola da Terra IV.

Itinerário formativo, impactos e apontamentos

Para que um projeto possa ser denominado Educação do Campo é necessário atender alguns princípios básicos: a) ter como referência que a organização da escola vincula-se a um projeto de campo e de sociedade; b) que o projeto de escola demanda o protagonismo dos sujeitos, ou seja, controle social, pedagógico e político da qualidade da educação escolar,

mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo; c) que a escola a ser construída é compreendida como um direito da população camponesa.

Os princípios da Educação do Campo, enquanto pilares dessa formação, foram ancorados nas Diretrizes da Educação Básica do Campo, do estado de Minas Gerais, que ressalta em seu artigo 3º, o reconhecimento das especificidades do universo camponês nos processos educativos.

Valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região (SEE/MG, 2015a, p. 9).

A Educação do Campo abriga uma ampla discussão em torno das identidades individuais e coletivas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro, pautada no protagonismo dos sujeitos na construção das práticas pedagógicas, bem como nos seus próprios projetos de vida e de trabalho. Nesse campo fértil do conhecimento, a literatura serve de ponto de partida para nossas discussões, pois a leitura dos textos literários nas salas de aula permite problematizar temas urgentes, como os diferentes modos de ocupação do espaço e as distintas relações de trabalho e poder existentes no campo brasileiro (Fernandes Rodrigues, 2017). Segundo uma das formadoras do Programa:

O Programa Escola da Terra possibilitou ao professor cursista refletir sobre a Escola do Campo e a maneira pela qual o conhecimento ali existente e produzido poderia passar a fazer parte dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Eles começaram a trabalhar partindo das realidades vivenciada pelos sujeitos daquele contexto, valorizando o saber ali produzido, construído e aprendido através das gerações, valorizando saberes e, dessa maneira, despertando o protagonismo e melhorando significativamente a qualidade do trabalho pedagógico oferecido nas escolas (Formadora 6, 2020).

Quando o paradigma da Educação do Campo sinaliza a necessidade de articular a atuação em sala de aula com um projeto de escola, que, por sua vez, vincula-se a um projeto de campo, coloca em evidência a necessidade de pensar a realidade concreta que orienta a vida camponesa, quais são as afetações/desafios e possibilidades de intervenções. Essa leitura territorial é uma opção teórica e política.

Nessa perspectiva, o Programa Escola da Terra buscou articular com os diferentes contextos que, na atualidade, configuram o campo brasileiro, tendo, na formação por alternância, uma aliada para o fortalecimento dos modos de vida campesino ao trazer para o

contexto educativo as vivências socioprofissionais dos estudantes. A Formação em Alternância fundamentou a organização metodológica do curso, tendo base na pesquisa, na socialização e na produção do conhecimento como práticas sociais, colocando em diálogo a escola e comunidades numa perspectiva educativa ampla.

Devido ao fato de a formação ser ofertada com a metodologia da alternância, ela possibilita a participação do professor, além de dialogar com a realidade da comunidade na qual a escola está inserida. A formação possibilita a aproximação do diálogo com as atividades desenvolvidas na escola, com a realidade de vida dos estudantes (Formadora 9, 2020).

O desafio assumido na organização metodológica do curso foi criar um itinerário formativo que permitisse aos professores articular os conhecimentos teóricos à prática docente, ou seja, dar materialidade aos princípios norteadores da formação promovendo uma práxis emancipatória e significativa.

Nessa proposta, o professor foi encorajado a reorganizar sua prática, partindo das questões que emergiram do cotidiano dos estudantes. Essa metodologia vincula o movimento de formação ao próprio ato da ação, ou seja, ação-reflexão-ação. O professor foi imerso em um movimento de contradições que o estimulava a pensar o seu fazer, sobre o seu fazer e como resultado pensar um novo fazer. Assim, a FORMA-AÇÃO organiza-se e desenvolve-se a partir de três instrumentos: a) relatos de experiências; b) pesquisa da realidade; c) elaboração dos PAPs.

Nessa formação, o diálogo com a experiência do educador é estimulado, visto que sua habilidade como elaborador de conhecimento requer a compreensão analítica de sua prática. Assim, o percurso formativo foi pensado de forma cíclica, de maneira que se partisse das experiências docentes já em desenvolvimento e retornasse a elas de forma reelaborada.

Os relatos de experiência referem-se às atividades que os professores cursistas desenvolvem a partir daquilo que já conheciam e/ou praticavam, materializando suas práticas em vivências concretas. Tais relatos valorizavam (e valorizam) as formas de pensar, sentir e agir sobre a Educação do/no Campo, de modo que não se restringia a conhecer, mas apreender quais escolhas os professores faziam, o que os inquietam e o que os mobilizam na organização de suas práticas fortalecendo o vínculo da formação ao que é vivido e experienciado por eles.

É preciso pensar nos sujeitos da formação. O processo formativo deve buscar focalizar os sujeitos em seus contextos, isto é, fazer a pergunta sobre quem são as(os) professoras(es) que atuam nas escolas públicas do campo. É importante registrar a presença de um perfil docente

que compartilha saberes e práticas a partir da matriz que desqualifica o campo da agricultura familiar como possibilidade de produção e reprodução de vida ... Este respeito ao docente como sujeito sociocultural, isto é, filho do seu tempo e do seu espaço, é uma referência importante em termos de condução metodológica da formação ... Neste sentido, não podemos esperar que a Educação do Campo, como matriz de referência teórica, conceitual e metodológica seja apreendida como uma fórmula a ser aplicada. As (Os) professoras(es) reelaboram seus saberes, apreendem o que é possível a partir do que já sabem e do que se permitem aprender (Relatório Final, 2017, p. 06).

No que se refere à Pesquisa da Realidade, que é o segundo instrumento do itinerário, os professores foram motivados a investigar suas imediações com o objetivo de compreendê-las e ancorar nelas o seu fazer pedagógico, assumindo, assim, um caráter dinâmico, inovador e provocativo. O tema que emerge dessa etapa passa então a ocupar a centralidade da prática, não como uma pesquisa encomendada, mas como uma construção coletiva na qual a escola, os professores e os estudantes eram imersos na vida da comunidade compondo um novo cenário educativo. Para o objetivo da formação era essencial que os professores se familiarizassem com a prática de pesquisa incorporando os resultados à sua ação docente, que assumia com isso um caráter social.

Nessa etapa, alguns professores relatavam que desconheciam a realidade que os cercavam, que preocupados em cumprir planejamentos curriculares não se permitiam aproximar da dinâmica de vida dos estudantes de forma concreta. De acordo com uma professora cursista: “o professor é desafiado a adentrar a realidade da escola e dos estudantes e assim compreender as relações e os desafios que compõem ... levantar questões e negociar a questão a ser investigada” (Professora Cursista, 2018).

Posteriormente à pesquisa, os professores eram desafiados a sistematizar os resultados em Planos de Ação Pedagógicas (PAPs) organizados em sequências didáticas de forma a permitir o desenvolvimento do tema/eixo integrado aos componentes/conteúdos curriculares e aos princípios assumidos pela formação. Dessa forma, a problemática local não é tratada de forma pontual em dias comemorativos ou somente em projetos específicos, ela atravessa todo o planejamento porque é incorporada àquilo que se contempla enquanto componente curricular, constituindo uma ponte de diálogo entre as diferentes disciplinas. Este formato contribuiu para integrar os conteúdos à temática que estava sendo abordada e às diretrizes teóricas (Educação do Campo, formação por alternância, formação por área de conhecimento), além de dar significado concreto ao que se estuda. (Antunes-Rocha, Justino & Souza, 2019).

Conforme apresentado, a primeira edição do Programa (2015/2016) contou com um número expressivo de cursistas localizados em diferentes territórios do estado, exigindo

assim, formas de organização que dessem conta de atender as especificidades do curso e as demandas locais que emergiam no desenvolvimento da formação. Dessa maneira, juntou-se à equipe um Formador Local, um professor que estava vinculado ao município e que se responsabilizaria pelo alinhamento entre a equipe formadora que se concentrava em Belo Horizonte (organizada em Núcleos Regionais) e os(as) tutores(as) e cursistas que residiam nas comunidades do campo. Além disso, articulava os movimentos sociais do campo presentes nos contextos da formação (Sindicatos, Associações, Movimentos de Mulheres, Grupos religiosos, entre outros) buscando aproximar/fortalecer os diálogos necessários entre o fazer na escola e o fazer fora da escola. Esse ator teve um papel significativo na condução da formação, sendo um elo de resistência e referência local do curso.

A presença do Formador Local, residindo no município, atuando como parte do Grupo Universidade, foi sem dúvida o diferencial do projeto. Ainda será necessário avaliar com mais profundidade as repercussões do processo formativo a partir desta presença, mas sem sombra de dúvidas foi um formato que garantiu uma presença efetiva do Escola da Terra no cotidiano dos tutores e dos cursistas. Esta forma de organização do grupo responsável pela formação pode ser uma referência para aperfeiçoar o Programa Escola da Terra no que diz respeito à prática da alternância de tempos e espaços para organização da prática formativa. (Relatório..., 2017, p. 07).

O agrupamento dos núcleos formativos (Regional e Local) foi feito tendo como orientação os quatro elementos da natureza: terra, fogo, ar e água. Em relação ao organograma da equipe, a coordenação do curso aponta que esta estrutura permitia a participação individual, em pequenos grupos e no grande grupo, criando um ambiente criativo, colaborativo e produtivo. A garantia de que as decisões podem ser tomadas coletivamente foi um ponto forte do projeto (Relatório Final, 2017).

Durante a segunda edição (2016/2017), os núcleos locais não foram implementados, em decorrência da diminuição no número de cursistas e municípios atendidos. Nessa formação, a equipe de formação estava centralizada em Belo Horizonte e acompanhava os tutores e cursistas durante os Tempos Comunidades e Tempos Universidades.

A terceira edição (2018/2019) foi caracterizada por uma especificidade e a formação foi desenvolvida a partir de um tema/eixo que atravessava a formação, estabelecendo a ligação entre os instrumentos metodológicos e a realidade de cada território. Depois de estudo realizado junto aos movimentos sociais/sindicais que atuavam nos municípios sobre o que mais afetava as comunidades, o tema/eixo eleito para subsidiar a formação foi a Água. Este tema/eixo esteve presente de forma transversal nas discussões teóricas e práticas, orientado o

ponto de saída e de chegada do percurso formativo, contudo, sem esgotar as possibilidades de aprofundamentos, ou a convergência para novos temas. Segundo uma formadora:

O trabalho com o tema ÁGUA, que se propôs, deveria apresentar para as crianças uma visão ampla que envolvesse inúmeros problemas que o mundo atual, em especial a sua comunidade, vinha enfrentando com relação à falta de água. O projeto foi desenvolvido visando proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências com participação ativa, para que pudessem ampliar a consciência sobre as questões relativas à água no meio em que viviam (Formadora 1, 2020).

Os Tempos Comunidades e alguns Tempos Universidades eram realizados nos municípios em forma de seminários, encontros, rodas de estudo e conversa contando com a participação de cursistas, tutores, formadores locais, formadores regionais agregando também os representantes das comunidades, garantindo o princípio organizativo da formação em alternância que orientava a formação bem como o protagonismo dos sujeitos camponeses.

O trabalho por temas permaneceu sendo implementado na quarta edição (2020/2021), procurando situar a formação ao contexto da pandemia do COVID-19 que afetou todo o mundo. Os eixos de formação foram: Saúde e Formação por Alternância. A edição foi marcada nacionalmente pela necessidade das mediações tecnológicas como recurso de ensino, uma vez que foi estabelecido o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, parte significativa dos Tempos Comunidades e Tempos Universidades aconteceram de formas síncronas e assíncronas, tendo as tecnologias de informação e de comunicação como fortes aliadas para a garantia do cumprimento, não só da carga horária, como também, da interação entre os sujeitos integrantes do curso.

O tema da saúde orientou o percurso formativo e a Formação em Alternância além de orientar a organização metodológica também se tornou objeto de estudo. Dessa maneira, os participantes praticavam e compreendiam conceitualmente o que é a Formação em Alternância. Assim como ocorrera na terceira oferta, o quarto Escola da Terra trabalhou com Planos de Ação Pedagógica estavam implicados com os temas/eixos tratados a partir de uma leitura da realidade local.

O acúmulo das experiências formativas construídas nas quatro edições do Programa em Minas Gerais aponta resultados expressivos a partir da análise dos PAPs, que foram construídos em diálogo com a matriz de referência da Educação do Campo. Nota-se na prática docente a materialidade dos princípios do protagonismo, da escola de direitos, da produção sustentável da vida, do diálogo de saberes que pode ser percebido nas repercussões do curso, que vão desde alterações das práticas docentes, articulações escola-comunidade,

implementação/fortalecimento de políticas públicas no âmbito da Educação do Campo até sua conformação como objeto de pesquisas acadêmicas.

Repercussões das formações nos municípios mineiros

Os resultados das formações desenvolvidas nas quatro edições em Minas Gerais serão tratados neste texto como repercussões, ou seja, daremos centralidade aos impactos provocados, às influências produzidas nos territórios onde a formação foi implementada. Para esta apresentação recortamos dois aspectos que contemplam tais repercussões, sendo as alterações nas práticas docentes e a consolidação do curso enquanto objeto de pesquisa.

1) Nos (e pelos) Planos de Ação Pedagógica novas práticas docentes são engendradas

No transcurso desses anos de formação continuada foram construídos, aproximadamente, 2.200 Planos de Ação Pedagógica. Tais Planos abordavam temas como:

- a *água*, tratando da escassez, com suas causas e consequências, a necessidade do uso consciente desse importante líquido, a preservação e as estratégias para aumento do fluxo das águas nas comunidades. – a *cultura e história das comunidades*, cujas práticas relataram diferentes ações que buscavam se aproximar da história das comunidades, suas ancestralidades e dessa maneira compreender e recolar historicamente um modo de vida característico dos camponeses.

- a *organização coletiva dos sujeitos do campo*, cujos PAPs apresentaram sequências didáticas que permitiam identificar diferentes espaços de luta organizados pelas populações do campo e propor ações nas quais esta coletividade poderia se fazer presente no contexto da escola.

- a *produção e trabalho no campo*, que serviu de base para a discussões e reflexões sobre as relações de trabalho e as diferentes formas de produção no contexto camponês e serviram para descortinar as condições materiais que permitem que tais atividades laborais sejam desenvolvidas, apontando a potencialidade, as limitações e as possibilidades de fortalecimento do trabalhador do/no campo.

Na organização Político-pedagógica desses PAPs nota-se o caráter formativo do trabalho aliado às lutas coletivas, defendendo os interesses da agricultura camponesa. Ou seja, verifica-se uma abordagem em que a escola está ligada ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo em uma perspectiva camponesa. Esses Planos podem contribuir para fortalecer políticas de Educação do Campo nos municípios e no estado.

É importante destacar que os PAPs configuram um acervo pedagógico que pode contribuir para o fortalecimento de uma política de elaboração de materiais pedagógicos específicos para as escolas do campo, uma vez que a oferta é precária e em alguns níveis inexistente. Ao debruçarmos sobre os Planos de Ação Pedagógica elaborados pelos tutores e cursistas nas quatro edições do Escola da Terra em Minas Gerais é possível notar a presença da matriz de referência da Educação do Campo desconstruindo e orientando novas práticas:

Com relação à Educação do Campo, considera-se que é um tema novo para a maioria dos participantes. Ter acesso a história, princípios, conceitos e práticas de uma proposta educacional orientada pela realidade campestre motivou os docentes. É importante registrar que os depoimentos das (os) cursistas revelam interesse pelo assunto, o que é demonstrado pela inclusão nas práticas docentes de elementos vinculados à realidade campestre. A presença de instrumentos de trabalho, produtos agrícolas e elementos da cultura musical nas salas de aulas são indicadores de um nível de apropriação da matriz proposta pela Educação do Campo (Relatório Final, 2017, p. 04).

As análises dos PAPs nos permitiram perceber que os professores apreenderam e lidaram em suas práticas com princípios como o protagonismo, a escola de direito, o diálogo de saberes e a produção sustentável da vida no campo.

2) O Protagonismo

Um dos princípios da Educação do Campo que emerge nas análises dos PAPs diz respeito ao protagonismo dos sujeitos campestres na construção dos processos pedagógicos. A comunidade é convidada a adentrar a escola e ela é desafiada a aprender a dialogar com esse povo que chega, ouvir o que trazem, o que anseiam, quais conhecimentos chegam e como lidar com essa novidade.

[Um] fator relevante diz respeito à busca de contato com os pais, lideranças e reconhecimento das instâncias coletivas. Uma expressiva parte das (os) cursistas buscaram articulações com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Associações de Produtores e Movimentos de luta pela terra. A presença destes sujeitos nas escolas vai se configurando como uma possibilidade de incluir no conteúdo escolar temas relacionados à organização e participação social como um conhecimento de relevância nas escolas do campo (Relatório Final, 2017, p. 04).

Uma postura protagonista pode ser percebida de forma ampliada, quando o sujeito se reconhece como responsável pelos processos de mudanças necessários para a garantia de seus direitos. Um exemplo disso é a luta dos alunos pela preservação do rio que sustentava a comunidade, por meio de manifestações em textos, cartazes, além da organização de uma

cavalgada (Formadora 1, 2020). Este trecho evidencia que a sensação de pertencimento ao lugar onde se vive mobiliza para a luta. Contudo, nem sempre esta consciência está dada. É preciso perceber que existem diferentes espaços e formas de luta construídos coletivamente. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de construção/fortalecimento político formando seus estudantes para se posicionarem de forma crítica diante das contradições presentes na produção e reprodução da vida camponesa. Para que isso ocorra, uma luta importante é pela existência da escola no campo.

3) O campo e a escola de direito

A Educação Básica como direito para a diversidade dos povos do campo foi historicamente negligenciada, Caldart (2004) reflete que este fato provoca o encurtamento dos horizontes políticos e educacionais dos povos do campo e, por isso, a Educação surge de forma “repensada e desafiante” (Arroyo, 2006, p. 9), ancorada na educação como direito aos povos do campo. Isso implica pensar a existência de uma escola no campo que se oriente pelos princípios da Educação do Campo e que tenha reconhecido sua relevância na esfera da política pública. Nos PAPs este princípio pôde ser percebido a partir das experiências docentes desenvolvidas que provocaram a reflexão sobre os direitos.

Criação do documento em que consta os problemas da escola – o arquivo foi feito e assinado pelos alunos; finalizando o PAP, foi realizado um Seminário da Conscientização, no qual foi ouvida a representante da Associação da Comunidade; um aluno expôs para a comunidade o documento criado por eles, pedindo a ajuda da comunidade e dos órgãos responsáveis o cuidado com a escola (Relatório Final, 2017).

Uma escola do campo localizada na comunidade Terra Quebrada que fica no município de Francisco Sá ia ser fechada e os alunos iriam ser transportados para a cidade. Mas a escola e a comunidade estavam discutindo a questão do direito na Educação do Campo. Então se organizaram mobilizando ações para impedir a quebra dos vínculos dos estudantes com o campo. Dessa maneira, a gestão municipal junto à escola e comunidade criaram um desenho de nucleação intracampo garantindo a permanência no campo (Relatório Final, 2017).

Os trechos acima anunciam a necessidade de se elaborar políticas educacionais de direitos no campo. Não se admite mais “as escolinhas pobres do cai não cai” (Arroyo, 2004) a escola do campo precisa ter uma estrutura física e pedagógica que dê conta de responder às demandas educativas desse contexto.

4) O diálogo de saberes

Ao tratarmos da relação entre os conhecimentos, os saberes e as culturas que atravessam os aprendizados realizados na escola, destacamos que os conhecimentos correspondentes aos previstos nos currículos escolares não podem ser reduzidos aos que são processados no âmbito interno da escola compreendido como algo dos portões para dentro, ou ainda, fechados entre quatro paredes transmitidos dos professores para os estudantes. Na escola processam, sim, conhecimentos específicos, ou não teria sentido a sua existência na sociedade. Mas a relação conhecimentos/saberes/culturas da e na escola é algo mais amplo do que a uma visão simplificada de educação escolar, que serviria apenas para ensinar e/ou transmitir conhecimentos deslocados dos saberes e culturas que os discentes trazem de suas vivências familiares e comunitárias (Conte & Ribeiro, 2017).

Ela possui um número expressivo de associações. Dos pais das crianças que frequentam a escola, 100% são associados. Percebemos que essas instituições tinham muita força dentro da comunidade. O problema levantado pelos cursistas foi a falta de parceria entre a Escola e as Associações. Percebemos que, ao mesmo tempo, essas associações não faziam parcerias com a escola e não encontramos nenhuma ação em conjunto dessas duas instituições. O objetivo do PAP era firmar essa parceria e buscar, através dessa relação, ações que favorecessem a comunidade, fortalecendo-a (Formadora 1, 2020).

O acolhimento dessa pluralidade é importante para que se construam relações pedagógicas que promova a integração dos saberes. Os instrumentos metodológicos adotados nas formações das três edições concluídas e da quarta edição em andamento permitiram colocar em interação os conhecimentos construídos na escola e nas /pelas comunidades. A Pesquisa da Realidade mostrou-se como uma estratégia metodológica capaz de provocar a interação escola/comunidade e produzir impactos na reorganização da prática docente.

Como professores de Escola do Campo, devemos, pois, selecionar conteúdos escolares que contextualizem práticas reais da vida cotidiana do nosso aluno sujeito do campo. Os conteúdos não podem, portanto, ser isolados, aleatórios ou apartados da vida cotidiana, que é classista e cheia de contradições e diferenças. A escola, portanto, não pode fugir dessa responsabilidade de trazer essas temáticas para a sala de aula, desfazendo estereótipos, discutindo polêmicas, conscientizando, construindo e desconstruindo saberes, problematizando (Rodrigues, 2017, p. 07).

Vivenciar um currículo que integre os saberes (escolar e não escolar) exige uma experiência educativa, na qual o contexto imediato dos estudantes pode ser percebido nas práticas docentes através dos temas abordados nos PAPs. Esses temas expressam inquietações

das comunidades, dos estudantes e de suas famílias que mereceram ocupar determinada centralidade das discussões em sala de aula e fora dela.

O município de Jaboticatubas é muito rico culturalmente. Possui vários bens patrimoniais culturais materiais e imateriais registrados, inventariados e tombados, de modo a tornar-se necessário que os alunos conheçam e identifiquem esses bens como uma riqueza do município, assim como a história dos mesmos e a necessidade de preservação nos dias atuais e para as gerações futuras ... das tradições e da história da comunidade quilombola Mato do Tição, de onde vem grande parte dos alunos da escola (Relatório Final, 2016).

Em um distrito de Januária, professores e alunos, em sua pesquisa da realidade, descobriram um violeiro, escritor e poeta antigo da comunidade, e usaram seus escritos nas aulas de LAL. Ele também colaborou nas oficinas de produção de texto e nas aulas de música (Formadora 5, 2020).

Um PAP com receitas de plantas medicinais, que trabalhou a prática da escrita, da leitura e da oralidade com os alunos e alunas. Os alunos traziam exemplos de seus quintais e criavam seu próprio livro de receitas caseiras. Uma avó veio na escola ensinar sobre as ervas e fizeram um mural com as plantas, seus nomes e orientações para toda a escola e comunidade. Esta em especial me marcou (Formadora 1, 2020).

Os PAPs evidenciam práticas dialogadas com o modo de vida dos estudantes e suas famílias, o que reforça a argumentação de Charlot (2013) que afirma que seria um contrassenso pensar que o ato de ensinar-aprender seja um ato isolado. Ao reconhecer os saberes produzidos no campo como conhecimentos necessários, a escola amplia a concepção de produção de conhecimento a que se presta, para Freire (1987), o ato de ensinar e aprender depende da mediação com o mundo, com as experiências dos e entre os sujeitos. O que os saberes camponeses ensinam é que a produção de conhecimento deve estar vinculada à produção da própria vida, o que implica em modos de produção sustentáveis.

5) Produção sustentável da vida

Os modos de produção podem ser compreendidos como a materialização das contradições presentes no campo provocando impactos na vida da população camponesa porque eles determinam condições concretas de vida, como o acesso a terra, à água, ao trabalho, à saúde, ao alimento, ao lazer, à educação, enfim, a própria existência do camponês. O campo brasileiro tem sido historicamente atacado. Na atualidade, os modos de produção capitalistas têm disputado o campo e seus sujeitos tendo no modo de vida camponês e no modo de vida capitalista, propostas antagônicas com interesses político-pedagógicos distintos (Camacho, 2013).

Nessa direção, uma das preocupações das formações em todas as edições foi promover discussões que tratassem sobre os modos de vida no campo, atravessando os modos de produção. Os temas abordados nos PAPs evidenciam um comprometimento que envolve mudança de comportamentos e práticas que indicam a sustentabilidade como caminho para a manutenção da vida no campo.

A temática relacionada à água e sua preservação também foi presente em grande parte dos PAPs, o que revelava uma preocupação dos cursistas em abordar as questões ambientais, bem como em promover o entendimento de que estas se ligavam ao princípio da Educação do Campo que propõe o entendimento da sustentabilidade como um elemento inerente aos processos de ensino e aprendizagem (Relatório Final, 2018).

Ao discutir a questão da água os cursistas foram provocados a entender de onde a água vem, quais as condições de acesso a ela e compreender que muitas vezes sua escassez está relacionada aos modos de produção (Relatório Final, 2017).

Pensar em produção sustentável é pensar na própria existência humana na terra (Relatório Final, 2018).

6) Produção de conhecimento

As experiências formativas vivenciadas nas quatro edições do Programa em Minas Gerais, associadas aos impactos provocados nos municípios contemplados com a formação, levou o Escola da Terra a ocupar espaço nas discussões acadêmicas que podem ser percebidas em seminários, congressos e dissertações de mestrado que tratam o curso como objeto de estudo.

Citamos como exemplo o trabalho “Formação continuada para docentes na educação superior: Programa Escola da Terra, ressignificando a escola do campo”, apresentado em 2015 no IV Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação de trabalhadores na Universidade Federal do Ceará. Também destacamos o trabalho intitulado “Escola da Terra como experiência de formação continuada em Minas Gerais/Brasil”, apresentado no VII Taller Internacional sobre *la Formación Universitaria de los Profesionales de la Educación*, ocorrido em 2018 em Cuba. Ambos foram produzidos por Maria Isabel Antunes-Rocha, Érica Fernanda Justino e Cristhianne Antunes David Oliveira.

Três capítulos apresentando a experiência de formação continuada nas escolas do campo em Minas Gerais foram publicados pela equipe gestora/formativa (Antunes-Rocha, Carvalho & Justino, 2018). Um capítulo compõe o livro *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*, organizado por Salomão Antônio Mufarrej Hage, Hellen do Socorro de Araújo Silva e Joel Dias da Fonseca.

Outro, integra o livro *Escola Pública do Campo: perspectivas da (multi) seriação*, organizado por Salomão Antônio Mufarrej Hage, Iranete Maria da Silva Lima e Dileno Dustan de Souza. E um terceiro (Anunes-Rocha, Cruz & Justino, 2020), intitulado *Formação continuada de educadores do campo: repercussões na prática docente* foi publicado no livro *Educação do Campo e suas interfaces: problematizando realidades e tecendo saberes*, organizado por Iranete Lima, Janssen Felipe da Silva e Anna Rita Sartore.

As reverberações do programa de formação pelo Escola da Terra ofertados pela UFMG no município de Francisco Sá, situado no norte do estado, foram também evidentes. Desde 2017 percebe-se o interesse dos educadores pela continuidade de estudos na área por meio do ingresso de 6 docentes (4 concluídas e 2 em andamento) no curso de Mestrado Profissional Educação e Docência, na Linha Educação do Campo, da FAE/UFMG. A partir desta formação, o município passou a ocupar espaço no debate e na atuação da política voltada para as escolas do campo, além disso, teve início um núcleo de Educação do Campo no município, tendo esse um papel importante como espaço de debates e produções de pesquisa. Além disso, o que se pode observar são as reverberações dessa formação, mais especificamente neste município com as mobilizações em defesa da qualificação e melhorias para as escolas do campo.

No Relatório final da edição 2017 a formadora local Ana Ramos destacou que muitos cursistas demonstram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre a Educação do Campo e temas afins a partir da própria execução do curso. Isso sinaliza que as experiências de formação continuada de professores vinculadas ao Escola da Terra em Minas Gerais são vistas como relevantes e, portanto, seus impactos/resultados merecem ser estudados:

O Programa Escola da Terra alcançou os cursistas ao levar uma proposta de formação que articulou os conteúdos teóricos práticos da Universidade à realidade de cada escola/comunidade. Um grande problema das formações continuadas em geral é o descolamento destas com os desafios cotidianos dos docentes, e nesse ponto o Programa Escola da Terra superou este problema, promovendo reflexões sobre os professores a partir das práticas docentes que eles realizavam. (Supervisora 1, 2020).

O processo formativo deve buscar focalizar os sujeitos em seus contextos, isto é, fazer a pergunta sobre quem são as(os) professoras(es) que atuam nas escolas públicas do campo. É importante registrar a presença de um perfil docente que compartilha saberes e práticas a partir da matriz que desqualifica o campo da agricultura familiar como possibilidade de produção e reprodução de vida. O respeito ao docente como sujeito sociocultural, isto é, filho

do seu tempo e do seu espaço, é uma referência importante em termos de condução metodológica da formação.

Considerações finais

As discussões provocadas pelos temas abordados nos PAPs no Escola da Terra em Minas Gerais trazem à tona as conflitualidades presentes no meio rural e apontam a relevância de processos educativos articulados aos modelos de produção no campo, uma vez que a própria existência do povo camponês e do seu modo de vida está associado à forma de acesso, luta e uso da terra.

A Pesquisa da Realidade e os PAPs possibilitam que a realidade não seja somente objeto de estudo, mas orienta o que deve ser estudado, e o movimento pedagógico se dá em razão daquilo que precisa ser conhecido e transformado.

Os resultados aqui compartilhados indicam possibilidade de construções, de superações, e de transformações das escolas do campo a partir da implementação da experiência de formação continuada com foco na prática docente. Assim, esse processo expressa a relevância da continuidade e expansão da oferta de cursos de formação continuada com foco na Educação do Campo, como o Escola da Terra, no referido estado.

Referências

Antunes-Rocha, M. I., Carvalho, C. A. S., & Justino, E. F. (2018). Escola da Terra Minas Gerais: relato de uma experiência. In Hage, S. A. M., Silva, H. S. A., & Fonseca, J. D. (Orgs.). *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil* (pp. 111-120). Curitiba: VRV.

Antunes-Rocha, M. I., Justino E. F., & Carvalho, C. A. S. (2018). Escola da Terra Minas Gerais: formação de educadores para atuar em turmas multisseriadas nas escolas do campo. In Hage, S. A. M., Lima, I. M. S., & Souza, D, D. (Orgs.). *Escola Pública do Campo: perspectivas da (multi) seriação* (pp. 123-138). Curitiba: CRV.

Alferes, M. A., & Mainardes, J. A (2021). Formação continuada de professores no Brasil. Seminário de Pesquisa PPE. Universidade Estadual de Maringá 26 e 27/05/2011. Recuperado de: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em 2021.

Arroyo, M. G. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In *Seminário Nacional sobre formação do educador de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). (Orgs.). *Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Borges, S. P. E. A. (2022). Unidades da federação e participação das IES no Programa Escola da Terra IV. *Mapa*.

Borges, S., P. E. A. (2022). Programa Escola da Terra: municípios mineiros participantes (2016-2021). *Mapa*.

Brasil. (2013). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013*. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em 18 de setembro de 2021.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. (2021). MEC. *Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO*. Brasília/DF: MEC, março de 2012. Recuperado de: <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>. Acesso em 20 de Nov. 2021.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma educação básica no campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 10-31). V 5. Brasília.

Camacho, R. S. (2013). *Paradigmas em disputa na Educação do Campo* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.

Conte, I. I., & Ribeiro, M. (2017). Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. *Educ. Pesqui.*, 43(3), 847-862. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707160785>

Fernandes, B. M. (2008). Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In Fernandes, B. M., et al. (Org.). *Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas – Educação* (s./p.). INCRA/MDA. Brasília.

Fernandes, R., M. (2017) Educação do Campo e o ensino da Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). In *Caderno IV – Escola da Terra: Língua, Artes e Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Escola da Terra II.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E. D., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.

Justino, E. F. (2016). Programa Mais Educação: *Diálogos a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p389>

Leão, A. J. M. (2018). *Professores e Educação do Campo do Município de Francisco Sá-MG: um estudo na perspectiva da Teoria das Representações Sociais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Maués, O. C. (2003) Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 89-117. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>

Marin, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, 36, 3-20.

Munarim, A. (2018). Introdução. In Hage, S. A. M., Silva, H. S., Araujo, M. N., & Fonseca, J. D. (Orgs.). *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil* (pp. 17-21). Curitiba: VRV.

Minas Gerais. (2015). Resolução 2820/2015. *Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais*.

Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. *Inovação*, 4(1), 63-76.

Oliveira, C. A. D. (2019). *O ensino de língua portuguesa em uma escola do campo do município de Francisco Sá/MG: a proposição de uma sequência didática como incentivo para o exercício da participação de jovens educandos camponeses em suas comunidades* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Oliveira, H. L. G., & Leiro, A. C. R. (2019) de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, 30, 1-26. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>

PROEX/UFMG. FaE/UFMG sedia o Seminário de formação do projeto Escola da Terra, até 3 de setembro. Recuperado de: <https://www2.ufmg.br/proex/Noticias/Noticias/Escola-da-Terra>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Relatórios Finais (2016, 2017, 2019). Plataforma Moodle - Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de: <https://virtual.ufmg.br/extensao/>. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

Rodrigues, A. P. (2017) Educação do Campo e o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2017. In *Caderno IV – Escola da Terra: Língua, Artes e Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Escola da Terra II.

Santos, E. V. (2018) *Representações Sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/FaE/UFMG) sobre o campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Schon, D. (1987). Educating the reflective practitioner: Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC. Recuperado de: <http://educ.queensu.ca/~russell/howteach/schon87.htm>. Acesso em: 2021.

Zeichner, K. M. (1998) Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In Geraldi, C., Fiorentini, D., & Pereira, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente* (pp. 207-236). Campinas: Mercado de Letras.

Materiais audiovisuais

Seminário Escola da Terra 2016 - Parte I. Recuperado de: encurtador.com.br/bnFNY. Acesso em: 12 ago. 2021

Seminário Escola da Terra 2016 - Parte II. Recuperado de: encurtador.com.br/lotU4, Acesso em: 12 nov. 2021

Seminário Escola da Terra 2016 - Parte III. Recuperado de: encurtador.com.br/CIR34, Acesso em: 12 nov. 2021

Seminário Escola da Terra 2017. Recuperado de: encurtador.com.br/defN0, Acesso em: 12 nov. 2021

ⁱMapa elaborado para esse artigo, pelo professor e pesquisador Paulo Eduardo A. Borges da Silva (2022).

ⁱⁱMapa elaborado para esse artigo, pelo professor e pesquisador Paulo Eduardo A. Borges da Silva (2022).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 31/01/2022
Aprovado em: 06/04/2022
Publicado em: 28/05/2022

Received on January 31th, 2022
Accepted on April 06th, 2022
Published on May, 28th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Freitas, E. S. M., Freitas, E. F. J., Martins, M. F. A., & Carmo, C. C. (2022). Escola da Terra em Minas Gerais: repercussões da formação continuada nas escolas do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13895. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13895>

ABNT

FREITAS, E. S. M.; FREITAS, E. F. J.; MARTINS, M. F. A.; CARMO, C. C. Escola da Terra em Minas Gerais: repercussões da formação continuada nas escolas do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e13895, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13895>