

# **Programa Escola da Terra São Paulo: Perspectivas e Desafios na Educação Rural**

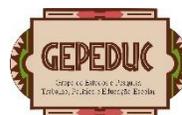


**Maria Cristina dos Santos  
Patric Oberdan dos Santos  
(Organizadores)**

# **Programa Escola da Terra São Paulo: Perspectivas e Desafios na Educação Rural**



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Maria Cristina dos Santos; Patric Oberdan dos Santos [Orgs.]**

**Programa Escola da Terra São Paulo: Perspectivas e Desafios na Educação Rural.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 144p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1756-7 [Impresso]**

1. Programa Escola da Terra São Paulo. 2. Educação rural. 3. Escola do Campo. 4. Formação aos trabalhadores do campo. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Valdemir Miotello

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## Sumário

<b>Educação do Campo: Experiências e Reflexões da terceira turma do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra São Paulo</b>	<b>7</b>
Maria Cristina dos Santos Patric Oberdan dos Santos	
<b>Construindo uma educação transformadora no (e para o) campo: reflexões sobre a terceira oferta do curso de aperfeiçoamento em Educação no Campo na UFSCar</b>	<b>15</b>
Flávia Sanches de Carvalho	
<b>Pedagogia da alternância: uma proposta pedagógica viável para a construção e consolidação da Educação do Campo</b>	<b>29</b>
Maria Cristina dos Santos Elianeide Nascimento Lima Patric Oberdan dos Santos	
<b>O amadurecimento do Programa Escola da Terra em São Paulo: Terceira turma de Aperfeiçoamento em Educação do Campo</b>	<b>51</b>
Michele Colombo Monaco	
<b>O tutor na formação continuada: reflexões acerca do programa Escola da Terra São Paulo</b>	<b>69</b>
Patric Oberdan dos Santos Keyla Morales de Lima Garcia	

<b>Acesso, Inclusão e Identidade: Reflexões sobre a Educação no Assentamento Horto Guarani</b> Fábio Renato Manzoli Patric Oberdan dos Santos	<b>79</b>
<b>Uma Escola do Campo que dá certo</b> <b>Escola da Terra aplicado à EMEF Hermínio Pagotto</b> Alessandra Damiani Ferreira Teodoro Alessandra Cristina de Oliveira Michele Colombo Monaco	<b>95</b>
<b>Quilombo Bombas: reflexão e aprendizado com a educação do/no campo</b> Janaína Caroline de Almeida Lara Pamela Tardivo	<b>115</b>
<b>Escola do campo: sob a ótica do currículo em práticas educativas do movimento de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos – Mova - no município de São Carlos</b> José Claudio Salvador Maria Alice Zacharias	<b>131</b>

## **Educação do Campo: Experiências e Reflexões da terceira turma do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra São Paulo**

Maria Cristina dos Santos<sup>1</sup>  
Patric Oberdan dos Santos<sup>2</sup>

Esta coletânea visa documentar e compartilhar experiências de formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo, refletindo sobre o impacto do Programa Escola da Terra, no curso de aperfeiçoamento realizado em 2023 e 2024.

O Programa Escola da Terra é uma política pública de formação continuada, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), direcionada à capacitação de professores que atuam em escolas multisseriadas, sobretudo nas áreas rurais. Instituído com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no campo brasileiro, o programa considera a realidade cultural, social e econômica dessas regiões, oferecendo suporte pedagógico e metodológico voltado às especificidades locais.

É uma iniciativa alinhada com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Política Nacional de Educação do Campo, priorizando a valorização da cultura, dos saberes locais e das necessidades dos estudantes do campo.

---

<sup>1</sup> Professora Associada do Departamento de Educação/CECH/UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Pós Doutorado pela UEG. Coordenadora Estadual do Programa Escola da Terra - São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Política e Educação Escolar – GEPEDUC. E-mail: cbezerra@ufscar.br

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pelo PPGE UFSCar, com estágio doutoral na University College London (UCL), e Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagogo pela UFSCar, Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP. Editor da Revista HISTEDBR on-line; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC). Professor Formador do Programa Escola da Terra São Paulo. Email: patric.oberdan@estudante.ufscar.br

No Brasil, a Educação do Campo enfrenta diversos desafios históricos. As escolas rurais, especialmente aquelas situadas em áreas mais remotas, costumam lidar com infraestrutura precária, poucos recursos pedagógicos e, muitas vezes, com professores com uma formação precária, o que impossibilita atender às demandas específicas da educação do campo.

Além disso, a organização do ensino em multissérie, que é característica de muitas escolas do campo, coloca os professores diante da necessidade de atender alunos de diferentes idades e séries em uma única sala de aula. Esse cenário revela a urgência de políticas educacionais que fortaleçam a formação de educadores, considerando tanto as especificidades da realidade do campo quanto a importância de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

O Programa Escola da Terra surge, nesse contexto, visando a formação continuada de professores do campo, e para a preparação dos professores que atuam nessas regiões. Trata-se de um projeto que busca não apenas capacitar professores para os desafios da prática em escolas multisseriadas, mas também estimular uma prática educativa que valorize a diversidade cultural, e que faça com que o aluno conheça sua história e sua realidade. Diante disso, o programa contribui para a valorização da identidade e cultura rural, promovendo uma educação crítica que respeite e reflita as realidades locais dos cursistas, sem ser uma educação com conteúdo diferenciado.

Compreende-se que a escola tem um papel fundamental na promoção da humanização dos homens, por promover a cada indivíduo as apropriações da cultura histórica e socialmente produzida, e que é materializada por meio dos conteúdos escolares.

O curso é organizado tendo como base a pedagogia da alternância, metodologia que instiga o aprendizado em duas frentes: o tempo na escola e o tempo na comunidade/escola, permitindo ao cursista vivenciar e refletir sobre sua realidade de forma integrada. A metodologia adotada envolve oficinas, cursos de curta duração e atividades de acompanhamento e orientação

pedagógica para que o professor possa incluir os conteúdos aprendidos em suas práticas de ensino

Essa forma de organização do ensino na formação de professores possibilita a articulação da teoria, proporcionada pelas aulas teóricas e atividades de estudo individuais e em grupos, com a prática, desenvolvida nas escolas em que os professores cursistas lecionam. Diante dos ataques a que as escolas públicas e os professores estão submetidos, nos dias atuais, ter uma sólida formação teórica é um ato de resistência.

Com base nesse pressuposto, a matriz curricular do curso foi construída coletivamente e adota o materialismo histórico-dialético como método e a Pedagogia Histórico-crítica como teoria pedagógica, tendo como objetivo formar professores em bases qualitativamente divergentes das concepções hegemônicas atuais, que se pautam por uma relação de subordinação da teoria à prática, esvaziando de sentido o próprio trabalho docente, como também a prática pedagógica. De acordo com Dermeval Saviani (2019, p. 120), em oposição às teorias pedagógicas que são marcadas pela oposição entre teoria e prática, a Pedagogia Histórico-crítica tem um “entendimento dialético de que teoria e prática não se constituem em dois polos contrários, mutuamente excludentes, mas como contrários que mutuamente se incluem”. Esta concepção pedagógica entende a educação como mediação no interior da prática social, que é o ponto de partida e o ponto de chegada, mediada pela problematização e instrumentalização teórica, visando chegar à catarse, que é o momento em que ocorre “a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos da transformação social” (Saviani, 2019, p. 121); e, finalmente a volta à prática social, não como ela se apresenta na sua forma inicial, mas agora em condição de síntese proporcionada pela análise teórica realizada durante esse processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, o programa Escola da Terra, no Estado de São Paulo, está sob a responsabilidade da Universidade Federal de São Carlos. A primeira edição dessa parceria ocorreu em 2017, quando

foram ofertadas 120 vagas para o curso de aperfeiçoamento, direcionadas a professores da educação básica (Souza; Sanches, 2021). Nos anos de 2021 e 2023, o curso foi oferecido novamente em nível de aperfeiçoamento. Foram formados aproximadamente 400 professores das escolas do campo, e as urbanas que atendem alunos do campo, de diversos municípios como São Carlos, Araraquara, Pradópolis, Itaóca, Apiaí, Ribeira, Iporanga, Bragança Paulista, Ubatuba, Guaratinguetá, Piracicaba, Cunha e Limeira. A diversidade de contextos dos participantes enriqueceu as discussões e a troca de experiências, como veremos nos textos a seguir.

A proposta desta coletânea é propiciar a troca entre os cursistas das diferentes cidades envolvidas nos cursos, apresentar alguns resultados dos trabalhos acadêmicos realizados ao longo do curso, bem como dar visibilidade a esses professores autores que são negligenciados pelos governos.

O primeiro capítulo, intitulado “Construindo uma educação transformadora no (e para o) campo: reflexões sobre a terceira oferta do curso de aperfeiçoamento em Educação no Campo na UFSCar”, escrito por Flávia Sanches, nos traz a descrição de como foi organizado pedagógica e tecnicamente a terceira oferta do programa. A autora ainda nos traz uma descrição geral das regiões onde houve a atuação do programa, mostrando a dimensão e o alcance de nosso curso, que vai onde o aluno está.

O segundo capítulo, intitulado “Pedagogia da alternância: uma proposta pedagógica viável para a construção e consolidação da educação do campo”, escrito por Maria Cristina dos Santos, Elianeide Nascimento Lima e Patric Oberdan dos Santos, traz uma discussão sobre a Pedagogia da Alternância, uma abordagem pedagógica que visa adaptar a educação às especificidades geográficas, culturais, sociais e econômicas do campo. Afirmam os autores que a Pedagogia da Alternância é uma proposta metodológica que pode ser uma alternativa em relação ao modelo de ensino urbano e busca proporcionar uma educação que respeite e valorize o contexto rural, possibilitando que o aluno

permaneça no campo e desenvolva seu território, sem precisar abandonar os estudos.

O terceiro capítulo, intitulado “O amadurecimento do Programa Escola da Terra em São Paulo: Terceira turma de Aperfeiçoamento em Educação do Campo”, escrito por Michele Colombo Monaco, traz reflexões sobre a desvalorização do professor e o problema da formação precária dos docentes que atuam nas escolas públicas e, em alternativa a isso, a autora tece discussões sobre a evolução e o impacto do programa Escola da Terra.

O quarto capítulo, intitulado “O tutor na formação continuada: reflexões acerca do programa Escola da Terra São Paulo”, escrito por Patric Oberdan dos Santos e Keyla Morales de Lima Garcia, traz discussões de como a figura do tutor é significativa nos cursos de extensão, dando enfoque ao programa Escola da Terra e sua atuação no Vale do Ribeira. Os autores descrevem o tutor como mediador pedagógico e facilitador do aprendizado prático e teórico, atuando como ponte entre a universidade e os professores cursistas.

O quinto capítulo, intitulado “Acesso, Inclusão e Identidade: Reflexões sobre a Educação no Assentamento Horto Guarani”, escrito por Fábio Renato Manzoli e Patric Oberdan dos Santos, os autores trazem um relato de experiência baseado em uma pesquisa de campo realizada no Assentamento Horto Guarani, em Pradópolis, São Paulo; a pesquisa foi realizada como parte de uma atividade do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo da UFSCar. O objetivo foi entender a realidade dos estudantes e famílias rurais que frequentam escolas urbanas, identificando desafios e refletindo sobre as políticas públicas de educação no campo.

O sexto capítulo, intitulado “Uma Escola do Campo que dá certo Escola da Terra aplicado à EMEF Hermínio Pagotto”, escrito por Alessandra Damiani Ferreira Teodoro, Alessandra Cristina de Oliveira e Michele Colombo Monaco, traz discussões sobre o modelo de educação do campo aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Hermínio Pagotto, localizada em um

assentamento rural em Araraquara, São Paulo. O texto destaca a importância do Programa Escola da Terra, que promove a formação continuada de professores para atender as demandas da educação do campo, em parceria com a UFSCar e o MEC.

No sétimo capítulo, intitulado “Quilombo Bombas: reflexão e aprendizado com a educação do/no campo” escrito por Caroline de Almeida Lara e Pamela Tardivo, as autoras apresentam uma reflexão sobre o impacto e os desafios da educação no campo, com foco na realidade do Quilombo Bombas de Cima, situado no município de Iporanga, SP. Destacam o descaso do poder público em relação à comunidade, dificultando o acesso, já que não tem estrada que ligue o quilombo à cidade; discutem também a precariedade das condições escolares e as dificuldades de acesso enfrentadas pela comunidade quilombola, além do papel da escola na preservação cultural e o impacto das políticas públicas.

O oitavo capítulo, intitulado “Escola do campo sob a ótica do currículo em práticas educativas do movimento de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (MOVA) no município de São Carlos”, é escrito por José Claudio Salvador e Maria Alice Zacharias. No texto os autores fazem uma análise sobre os avanços e os desafios da educação do campo no município de São Carlos, com foco no currículo e nas práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de jovens e adultos através do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). O texto sai em defesa de um currículo municipal que valorize as especificidades da educação do campo e também tecem reflexões sobre a dicotomia entre educação urbana e rural.

Em suma, o Programa Escola da Terra representa um avanço significativo na luta pela educação de qualidade para o campo brasileiro. Com o investimento na formação continuada de professores, o programa contribui para a valorização da identidade rural, para a redução da evasão escolar e para a promoção de uma educação que respeite as especificidades locais, e que não abre mão da educação de qualidade. Embora ainda enfrente desafios, o programa se mostra como uma importante ferramenta para

transformar a realidade da Educação do Campo no Brasil, promovendo uma prática pedagógica que une qualidade social, inclusão e respeito à diversidade cultural do campo.

Encerramos esta coletânea com gratidão pela oportunidade de conduzir uma formação tão relevante para os trabalhadores do campo, e esperamos que este livro inspire e valorize a educação do campo no Brasil, e desejamos a todos uma excelente leitura.



# **Construindo uma educação transformadora no (e para o) campo: reflexões sobre a terceira oferta do curso de aperfeiçoamento em Educação no Campo na UFSCar**

Flávia Sanches de Carvalho<sup>1</sup>

## **Notas introdutórias**

A educação rural no Brasil apresenta desafios persistentes que não foram superados pelos avanços educacionais, em especial quando lançamos luz à realidade das escolas rurais e multisseriadas. Esta realidade é marcada por ações de desmonte tanto no que se refere aos equipamentos públicos, ou seja, as escolas, como também um desincentivo das políticas de formação de professores que atuam em escolas rurais, com destaque para aquelas e aqueles profissionais que atuam em salas multisseriadas. Para Santos e Carvalho (2021) um dos maiores desafios é a formação de professores especializados, que ainda é inadequada, especialmente no que se refere à formação continuada, essencial para atender às necessidades específicas deste (e neste) contexto educacional.

A formação continuada de professores em nível de aperfeiçoamento continua sendo inadequada e é um desafio constante para as universidades e coordenações de cursos de especialização. Em resposta à necessidade de políticas públicas voltadas para a formação específica dos profissionais que atuam em escolas rurais, o governo federal, na administração de Dilma Rousseff, implementou o Programa Escola da Terra, coordenado pela Secretaria Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com municípios, estados e universidades públicas federais (Santos, 2023).

---

<sup>1</sup> Mestra e Doutora em Ciência Política pela UFSCar. Pós Doutoranda em Educação pela UFSCar e Professora Formadora do Escola da Terra. E-mail: flaviasc@ufscar.br

O programa tem capacitado, desde 2013, professores do ensino fundamental I que lecionam em classes multisseriadas nas escolas rurais brasileiras. Desde sua criação, a Escola da Terra vem sendo ofertada em universidades públicas, oferecendo formação tanto em nível de aperfeiçoamento quanto de especialização. Além disso, existe um organograma funcional com diferentes níveis de coordenação e atuação, que organiza as responsabilidades entre gestores nacionais, estaduais, distritais, tutores e demais atores envolvidos na execução e acompanhamento das ações do programa. A seguir, é apresentado um quadro que detalha essas funções e responsabilidades (Quadro 01).

Quadro 01 – Organograma Funcional e Responsabilidades no Programa Escola da Terra

<b>Função</b>	<b>Responsabilidades</b>
<b>Gestor Nacional</b>	Coordenação geral do programa em nível nacional, supervisionando as ações e garantindo a implementação das diretrizes da Escola da Terra (MEC, s/d, p. 26).
<b>Coordenadores Estaduais e Distritais</b>	Articulação e gerenciamento das ações da Escola da Terra em seus estados ou no Distrito Federal. Realizam sistematização, acompanhamento e orientações (MEC, s/d, p. 5).
<b>Tutores (Assessores Pedagógicos)</b>	Acompanham e orientam os professores cursistas nas escolas. Responsáveis pela formação continuada e acompanhamento pedagógico, além de relatórios de atividades (MEC, s/d, p. 13).
<b>Instituições Públicas de Ensino Superior</b>	Participam da formação continuada, designando coordenadores, supervisores e professores formadores para a execução e acompanhamento das atividades de formação (MEC, s/d, p. 5).
<b>Professores Cursistas</b>	Educadores que participam da formação continuada oferecida pela Escola da Terra, recebendo apoio para melhorar suas práticas pedagógicas (MEC, s/d, p. 13).
<b>Gestores Municipais</b>	Responsáveis pela gestão dos profissionais que atuam nas turmas da Escola da Terra e pela implementação das estratégias de formação e acompanhamento (MEC, s/d, p. 7).

Fonte: Elaboração própria, a partir de MEC (s/d).

Desde 2017, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem atuado em parceria com o MEC e com municípios do estado de São Paulo na implementação da "Ação Escola da Terra", já tendo beneficiado mais de 280 professores. Em 2021, a coordenação do curso na UFSCar aceitou o desafio de oferecer o curso em nível de especialização, fortalecendo a formação continuada através da Escola da Terra.

Dito isso, o objetivo deste capítulo é relatar a organização técnica e pedagógica da oferta de 2023 do curso de aperfeiçoamento em Educação no Campo, parte do Programa Escola da Terra, oferecido pela UFSCar nos municípios de Apiaí, Araraquara, Iporanga, São Carlos e Pradópolis. Com este objetivo, o capítulo busca lançar luz ao êxito do curso, discutindo a complexidade e a riqueza de uma formação continuada voltada para professores que atuam em contextos rurais e multisseriados e as estratégias pedagógicas adotadas para atender às demandas específicas dessas realidades educacionais, contribuindo, de maneira crítica e contextualizada, para a formação dos educadores que participaram do curso.

Antes de apresentar propriamente o curso, é importante caracterizar os municípios que receberam polos e suas regiões, a saber: o Vale do Ribeirão, onde se localizam Apiaí e Iporanga, a Região Central, onde ficam Araraquara e São Carlos, e a Região de Ribeirão Preto, onde Pradópolis está inserido.

O Vale do Ribeira possui uma realidade agrícola marcada por uma economia de base familiar, coexistindo práticas tradicionais e sistemas agroecológicos. A região abriga uma presença significativa de comunidades quilombolas e indígenas. No entanto, enfrenta grandes desafios, como a falta de infraestrutura, dificuldades no escoamento da produção, acesso limitado a crédito, e políticas públicas insuficientes para apoiar as famílias agricultoras. Embora seja considerada uma das regiões mais pobres do estado de São Paulo, o Vale do Ribeira é uma das áreas mais ricas em biodiversidade, o que tem forte influência sobre as práticas agrícolas.

A agricultura familiar predomina, com destaque para cultivos como banana, pupunha, palmito juçara e mandioca. Nos últimos

anos, tem havido um incentivo crescente à agroecologia, com técnicas de manejo que preservam a mata nativa e a diversidade local. É fato que o Vale do Ribeira enfrenta grandes desafios estruturais, em especial a precariedade de algumas estradas e a ausência de infraestrutura básica que dificultam o deslocamento da população e o escoamento da produção, tornando a comercialização dos produtos agrícolas mais custosa e demorada. O acesso ao crédito também é limitado, especialmente para os agricultores familiares e camponeses.

No cenário educacional, os municípios de Apiaí (com uma população de 24.585 habitantes) e Iporanga (com 4.046 habitantes), mesmo estando na mesma região, apresentam realidades distintas em relação às diferentes etapas e modalidades de ensino (IBGE, 2022). Em Apiaí, a estrutura educacional é mais robusta e organizada, refletindo uma maior capacidade de atendimento. Já em Iporanga, a realidade é mais modesta, mas isso não significa que o município seja incapaz de atender às necessidades de sua população. Em ambos os casos, existem esforços contínuos para garantir a educação das comunidades locais, apesar das limitações. Em termos regionais, as escolas são, não raras as vezes, distantes das áreas de produção e das comunidades, gerando maiores dificuldades à permanência dos alunos na escola.

Por outro lado, tanto a Região Central do estado de São Paulo, onde estão Araraquara e São Carlos, quanto a Região de Ribeirão Preto, onde fica Pradópolis, apresentam uma realidade agrícola mais moderna e tecnificada, com destaque para a agricultura comercial de grande escala. Predomina a produção de cana-de-açúcar, laranja, soja, e milho, com vastas áreas ocupadas por monoculturas. O uso de alta tecnologia é predominante, incluindo sistemas de irrigação avançados, maquinário moderno, incluindo plantadeiras automatizadas, drones e monitoramento digital de lavouras e biotecnologia. Outro ponto em comum das duas regiões é a presença de agroindústrias, em especial as usinas de açúcar e etanol, que são grandes empregadoras e influenciam fortemente a economia regional.

O tamanho da população de Araraquara e São Carlos é muito parecido. Segundo dados do IBGE, enquanto Araraquara registrou 242.228 habitantes, São Carlos contabilizou 254.857. Portanto, a análise dos dois municípios com Pradópolis precisa levar isso em consideração, já que o município registrou 17.078 habitantes, em 2022 (IBGE, 2022).

Os municípios de Araraquara e São Carlos apresentam números de matrículas, escolas e professores expressivos em todas as etapas educacionais. Os números sugerem uma estrutura ampla e distribuída para atender as crianças e jovens em suas diferentes fases de formação, oferecendo uma relação docente-aluno favorável em todos os níveis educacionais analisados. Já Pradópolis, por ser um município menor, apresenta números mais modestos em todas as etapas educacionais, mas demonstra esforço em manter uma estrutura adequada à demanda.

Uma observação que cabe a todos os municípios e precisa ser ressaltada: não é apenas essa proporção que garante a qualidade na educação. Também é fundamental avaliar a qualidade da infraestrutura física, a disponibilidade de bibliotecas, laboratórios, equipamentos adequados, e o número de profissionais dedicados à gestão escolar e ao suporte pedagógico. Como é sabido, quando se trata especificamente das escolas no campo, a análise da realidade concreta e material indica condições menos favoráveis de infraestrutura, pessoal e recursos financeiros, quando comparadas com as escolas urbanas.

A experiência da oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo do Projeto Escola da Terra implementado pela UFSCar, em 2023, revela a complexidade e a riqueza de uma formação emergente para professores que atuam em contextos educacionais rurais e multisseriados. A terceira oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo teve como público-alvo professores com diploma de licenciatura que atuavam na rede de ensino do estado de São Paulo, preferencialmente em escolas do campo. A estrutura pedagógica do curso foi composta por seis módulos didáticos obrigatórios, dois seminários e três trabalhos de

tempo comunidade que resultaram na elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em duplas. Com uma carga horária total de 180 horas, o curso foi realizado em regime de alternância, combinando atividades na universidade, na escola e na comunidade em que o cursista atuava.

A partir do contato inicial da equipe de coordenação do curso com os municípios e as Diretorias de Ensino, nesta oferta houve a possibilidade de contemplar mais uma vez o Vale do Ribeira. No desenho inicial, a equipe tinha a expectativa de retomar um polo na cidade de Eldorado, dada sua localização estratégica e experiência anterior, por já ter tido um polo na primeira oferta do curso. No entanto, devido à articulação proativa de professores da rede pública nas cidades de Iporanga e Apiaí, esses municípios acabaram sendo contemplados com polos em 2023.

Para a região de São Carlos, foi planejado um polo na UFSCar, inicialmente com a intenção de atender à demanda dos professores, tanto da rede estadual quanto da rede municipal de ensino. No entanto, por falta de interesse da Diretoria Estadual de Ensino na cidade, o polo atendeu exclusivamente os professores da rede pública municipal. Além de São Carlos, a equipe fez contatos com municípios em um raio de duzentos quilômetros, resultando na implantação dos polos de Araraquara e Pradópolis.

O perfil heterogêneo dos professores é sempre um desafio. Nos polos atendidos, há desde professores que precisavam realizar longas caminhadas para chegar até as escolas onde trabalham, até aqueles que nunca haviam estado em uma comunidade rural, mas lecionavam na área urbana para alunos provenientes do campo. Outro desafio operacional foi o fato da distância de mais de quatrocentos quilômetros entre os polos da região Central do estado e o Vale do Ribeira.

Não obstante, ainda é importante ressaltar que o público-alvo do curso ainda estava em processo de readaptação ao contexto pós-pandemia. Os cursistas, na sua maioria, durante a pandemia, precisaram se adaptar às novas tecnologias, enquanto muitos de seus alunos não tinham condições de acesso aos recursos

necessários para as aulas e atividades remotas. Esses professores enfrentaram a pressão e o estresse associados à adaptação ao novo formato de ensino, agravados pelas preocupações pessoais e familiares por mais de dois anos, o que impactou, por óbvio, a saúde mental destas pessoas, impacto esse que não necessariamente se encerra com o fim do quadro pandêmico. Nesse contexto, a equipe pedagógica precisou considerar os impactos da pandemia nas escolas rurais, especialmente no que diz respeito à saúde física, mental e emocional dos cursistas e às diversas experiências docentes durante e após a pandemia (Silva, 2023).

Se, primeiro, a equipe de coordenação do curso assumiu o compromisso de atrair novos professores e professoras para que essas pessoas se tornassem cursistas, posteriormente enfrentou o desafio de acompanhar de perto os cursistas em formação, buscando evitar a evasão, incentivando-os a concluírem o curso. Isso foi especialmente importante uma vez que há uma grande oferta de cursos de formação continuada, por meio da Educação à Distância (EaD), muitos com qualidade duvidosa.

### **Formação em Alternância e Pedagogia Histórico-Crítica: a experiência do Escola da Terra na UFSCar**

Mantendo as diretrizes pedagógicas desde 2017, a oferta de 2023 do programa Escola da Terra na UFSCar, campus São Carlos, baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica. Essa abordagem é relevante para todos os envolvidos, pois não forma apenas os cursistas, mas também toda a equipe de trabalho, composta por discentes de mestrado e doutorado, docentes e técnicos administrativos. Dessa forma, dá-se “forma ao trabalho coletivo, à construção de uma práxis efetivamente coletiva, ao desenvolvimento de unidades que se articulam com outras unidades, como também a uma totalidade intencionalmente construída” (Santos, 2023, p. 282).

Para além da construção coletiva, a metodologia da pedagogia da alternância é entendida pela equipe como uma estratégia

educativa relevante que busca transformar os processos educativos e sociais, valorizando a cultura e as práticas das pessoas. E com isso o cronograma e as estratégias pedagógicas do curso foram desenvolvidos integrando o tempo universidade com o tempo da comunidade, promovendo a articulação entre teoria e prática, bem como entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos.

A fase de planejamento do curso considerou a relação entre trabalho, educação e território. A aplicação da formação em alternância reconheceu que diferentes tempos, espaços e saberes possuem valor educativo. Essa perspectiva foi fundamental para que, principalmente os professores que atuavam em escolas urbanas, mas que tinham em suas escolas estudantes do campo, pudessem entender os sentidos da vida, do trabalho e da educação no contexto do rural. Nestes termos, a expectativa da coordenação do curso foi a de contribuir para que esses cursistas possam, como resultado da formação oferecida, promover uma educação crítica e humanizadora.

De acordo com Hage, Rocha e Michelotti (2021) a formação em alternância é reconhecida como uma forma legítima de organização escolar pelo Conselho Nacional de Educação. Para esses autores, a formação em alternância gera transformações significativas na organização dos processos educativos, como o planejamento curricular e o estímulo à interdisciplinaridade, promovendo uma matriz curricular que articula saberes de diferentes tradições. Assim, a orientação e estímulo da coordenação do curso foi para que os cursistas, em seu tempo comunidade, dessem prioridade às atividades coletivas, dialógicas e participativas, envolvendo educadores, educandos, gestores e a comunidade. Tanto no tempo universidade como no tempo comunidade, a proposta pedagógica que orientou a organização do trabalho formativo deu ênfase na integração entre as atividades didáticas, os saberes locais e as experiências dos sujeitos do campo, como condição necessária, sem a qual não há como promover uma educação verdadeiramente emancipatória.

Feitas algumas considerações pedagógicas que orientaram a oferta de 2023, no que se refere a organização mais executiva, em termos processuais, após a divulgação do curso ao público-alvo, pelas Secretarias de Educação, os professores da rede pública interessados poderiam fazer suas inscrições via internet, no período de 01 a 15 de setembro de 2023, por meio de um formulário simplificado, com anexação de documentos comprobatórios (em formato PDF, com limite de 10 MB). No caso de não homologação da inscrição, os candidatos tiveram assegurados seu direito de interposição de recursos em prazo pré-estabelecido. Segundo o cronograma disponível no edital, a previsão de início das aulas era 07 de outubro de 2023 e o número de vagas oferecidas foi 120.

Na sequência, houve a seleção de tutores, que é uma fase fundamental para a qualidade da formação e acompanhamento pedagógico durante o desenvolvimento do projeto Escola da Terra. Os tutores selecionados precisam ser cursistas na formação continuada, tendo como principais responsabilidades o acompanhamento e a facilitação do desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores cursistas. Seu papel também inclui elaborar relatórios mensais sobre o progresso pedagógico, que são enviados ao MEC, servindo como instrumentos de sistematização das informações e avaliação do curso, por parte do Ministério. O tutor também atua como um elo de comunicação entre os professores cursistas, os professores formadores e a coordenação do curso, informando sobre problemas, dificuldades inesperadas ou mudanças necessárias. Por fim, cabe a ele o apoio logístico, assegurando que os professores em formação tenham acesso aos materiais didáticos selecionados<sup>2</sup>. Entendendo o papel estratégico dos tutores, a equipe da coordenação implementou uma ação de formação de tutores que contou com sete encontros ao longo do curso.

---

<sup>2</sup> Nessa oferta foram selecionados 13 tutores: 6 de Apiaí, 3 de Iporanga, 2 de São Carlos e 2 de Araraquara. No final do curso, uma tutora de Iporanga mudou de município e deixou a tutoria e o curso.

Quanto ao desenvolvimento do Curso, para além dos seminários de abertura e de encerramento, foram estruturados seis módulos (Quadro 02), com destaque para a inclusão do módulo “Metodologias e Práticas de Ensino em Matemática na Educação do Campo”, que foi uma temática apontada nas avaliações dos cursos anteriores como sendo um dos quesitos curriculares de maior dificuldade para os alunos nas escolas dos anos iniciais. Todos os módulos associaram atividades teóricas com as práticas e contaram com a participação de professores convidados de diferentes regiões do Brasil, aportando suas experiências nos seus respectivos territórios.

Quadro 02 – Temas e objetivos dos módulos e seminários do curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo (2023)

<b>Seminários/ Módulos</b>	<b>Tema/objetivo</b>
Seminário de abertura	Apresentação dos objetivos, estrutura e cronograma do curso
Módulo 1	Educação do campo nas ciências humanas - aspectos históricos da educação do campo
Módulo 2	Diversidade, inclusão e relações étnico-raciais na educação do campo
Módulo 3	Código e linguagens - Língua Portuguesa e as formas próprias de expressões das comunidades rurais
Módulo 4	Didática e planejamento na educação do campo
Módulo 5	Metodologias e práticas de ensino em matemática na educação do campo
Módulo 6	Metodologias e práticas do ensino de ciências da natureza e educação do campo
Seminário de encerramento	Apresentação dos resultados elencados pelos cursistas e avaliação coletiva do curso.

Fonte: elaboração própria.

As atividades do tempo comunidade buscaram estabelecer ou fortalecer as relações socioculturais entre os cursistas e seus territórios, incentivando trocas de experiências, pautadas por meio

da dialogicidade. A atividade do tempo comunidade 1 poderia ser feita em dupla e consistia em uma visita a uma comunidade em que algum aluno residisse. A atividade foi pensada para que as duplas pudessem compreender a rotina de acesso à educação escolar. Ao visitarem o território onde esses estudantes residem, os professores em formação tiveram a oportunidade de observar, de perto, os desafios que influenciavam o acesso à educação e sua permanência.

No tempo comunidade 2, os professores elaboraram uma proposta de intervenção que relacionava os desafios enfrentados pelo aluno identificado na primeira atividade. Esse trabalho teve muita importância para o curso, pois permitiu, aos cursistas, aplicar na prática os conhecimentos teóricos discutidos nos primeiros módulos do tempo universidade e, também, os incentivou a formular intervenções que se adequassem à realidade das escolas e dos estudantes, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

Já o tempo comunidade 3 teve como função provocar os cursistas a fazerem uma reflexão sobre o processo de aprendizado ao longo do curso, revisitando os conteúdos, as metodologias, as experiências vividas em suas trajetórias no aperfeiçoamento e como eles pretendiam aplicar esse conhecimento em contextos futuros, em suas atividades cotidianas. O produto esperado dessa atividade era que os professores cursistas descrevessem como esse acúmulo impactou a sua prática profissional e acadêmica. Como orientação para o desenvolvimento deste produto, a equipe pedagógica solicitou que, em duplas, os cursistas elaborassem um texto de sete a dez páginas, respondendo à seguinte pergunta: "Quais aprendizagens o curso me proporcionou?".

O seminário de encerramento contou com uma mesa de discussão, com a presença de representantes da equipe de coordenação e do MEC. Para além da mesa, o seminário também contou com uma avaliação coletiva feita pelos cursistas e um momento no qual os tutores puderam apresentar o território e as escolas onde eles atuavam, as questões mais relevantes que foram observadas, a partir do acúmulo dos conteúdos do curso, e os próximos desafios esperados frente ao objetivo de melhoria da

qualidade da educação para os estudantes atendidos pelas escolas impactadas por essa oferta da especialização.

Para todas as etapas do curso, desde o desenho das propostas de módulo, o convite aos professores que atuavam nos polos, a elaboração do cronograma, as orientações para os formadores, até a definição dos formatos das atividades, modelo das aulas, divisão dos polos, estrutura dos encontros e a definição das atividades e das questões desencadeadoras das aulas, foram pensadas dentro dos princípios da PHC.

## **Conclusão**

A experiência da oferta do curso de aperfeiçoamento em Educação no Campo do Projeto Escola da Terra, implementado pela UFSCar em 2023, fortalece a convicção de que é fundamental uma formação contínua e direcionada aos professores que atuam em contextos educacionais rurais e multisseriados. Os desafios enfrentados, desde o planejamento até a execução do curso demonstram uma necessidade de políticas educacionais que considerem as especificidades do campo e dos alunos do campo.

A organização e implementação do curso, baseado na PHC e na pedagogia da alternância, permitiu, uma vez mais, a articulação entre teoria e prática, valorizando os saberes locais e promovendo uma educação que respeita a realidade evidenciada e as demandas dos professores e alunos do campo. Desde sua concepção, o foco do curso sempre foi a construção de uma educação crítica e transformadora, a partir da formação continuada de educadores capazes de atuar na realidade concreta e que, superando a educação bancária, possam contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O compromisso com a construção coletiva, a ação dialógica e participativa e a integração entre os tempos da universidade e da comunidade foram elementos essenciais para o sucesso da proposta. As atividades de tempo comunidade, em especial, se destacaram por promover uma compreensão mais profunda do

território e das dificuldades enfrentadas pelas comunidades, estimulando a elaboração de intervenções pedagógicas contextualizadas e alinhadas às necessidades locais. O resultado esperado de longo prazo é que todos os educadores que atuam em escolas do campo ou com alunos oriundos do campo, possam considerar o contexto socioeconômico, o histórico e as histórias do lugar em que atuam, bem como as culturas locais e, acima de tudo, que se animem a assumir um papel de agentes de transformação comprometidos com a construção de uma educação emancipadora.

## Referências

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MICHELOTTI, F. Formação em alternância. In: DIAS, A. P. *et al.*, **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo, SP. 1.ed. Expressão Popular. p. 429-438, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>. Acesso em: 28 set. 2024.

MEC. Ministério da Educação. **Manual de Gestão da Escola da Terra**. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_escola\\_terra.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf) Acesso em: 26 set. 2024.

SANTOS, A. S. dos; CARVALHO, F. S. de. Necessidade de formação versus vontade política: Educação no Campo e Escola da Terra no estado de São Paulo. In: SANTOS, M. C. dos; SANTOS NETO, J. L. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: O ensino em salas Multisseriadas**. São Carlos. Pedro & João Editores, p. 45-66, 2021.

SANTOS, M. C. dos. Programa Escola da Terra em São Paulo: educação continuada de professores do campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 273–284, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67546. Disponível em: <https://seer>

.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67546.

Acesso em: 13 ago. 2024.

SANTOS, M. C. dos. **Projeto pedagógico de curso de aperfeiçoamento**. UFSCar, São Carlos, 2023.

SILVA, E. M. Os desafios enfrentados pelo docente do ensino fundamental diante do impacto da pandemia – Covid-19. In: ARAÚJO, V. F. de. **A educação enquanto fenômeno social: Propósitos econômicos, políticos e culturais**. Ponta Grossa, Editora Athena, p. 69-84, 2023. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/os-desafios-enfrentados-pelo-docente-do-ensino-fundamental-diante-do-impacto-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 set. 2024.

UFSCar, Curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo. **Edital**. São Carlos, 2023.

## **Pedagogia da alternância: uma proposta pedagógica viável para a construção e consolidação da Educação do Campo**

Maria Cristina dos Santos<sup>1</sup>  
Elianeide Nascimento Lima<sup>2</sup>  
Patric Oberdan dos Santos<sup>3</sup>

A educação do campo não pode ser entendida como uma mera transposição dos modelos de educação urbana para a vida no campo. Nem tampouco as garantias de adaptações curriculares podem responder às demandas específicas do trabalhador e da trabalhadora do campo. O meio rural é um território de sobrevivência e de permanente confrontação de culturas, representada pela cultura dominante que se impõe à cultura do homem e da mulher do campo. A visão que se quer dominante impõe-se à visão dos sujeitos que vivem e organizam a sua vida no campo e atravessa sua subjetividade a tal ponto que os modelos e valores impostos apagam ou restringem as possibilidades de resgate, valorização e vivência da sua cultura.

---

<sup>1</sup> Professora Associada do Departamento de Educação/CECH/UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Pós Doutorado pela UEG. Coordenadora Estadual do Programa Escola da Terra - São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Política e Educação Escolar – GEPEDUC. E-mail: cbezerra@ufscar.br

<sup>2</sup> Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar. Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa. Coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Serviço Social do UNICEP. Professora Formadora no Programa Escola da Terra São Paulo. Email: elianeidenl@gmail.com

<sup>3</sup> Doutorando em Educação pelo PPGE/UFSCar, com estágio doutoral na University College London (UCL), e Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagogo pela UFSCar, Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP. Editor da Revista HISTEDBR on-line; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC). Professor Formador do Programa Escola da Terra São Paulo. Email: patric.oberdan@estudante.ufscar.br

Há, portanto, que se questionar, problematizar e propor mecanismos de resistência que se contraponham à visão de mundo burguesa, imposta por meio da escola que funciona como um instrumento de transmissão dos valores capitalistas. Em outras palavras, a naturalização desse contexto imposto como única alternativa interfere na percepção dos sujeitos levando-os a acreditar que não existe possibilidade de mudanças e enfatiza que, uma vez tendo nascido na classe trabalhadora, nada há mais a ser feito, a não ser a aceitação de sua condição e a perpetuação da história que separa os dominantes e os dominados.

É neste contexto de exploração e de escamoteação da luta de classes que nascem experiências educativas visando o rompimento e superação das condições materiais de produção, cuja base é a exploração do homem pelo homem, a partir de estratégias de submissão e aceitação de um destino criado pelos dominantes. Uma educação que nasce a partir da vivência dos homens e mulheres do campo, que respeita o tempo e o espaço, a produção da vida, a vivência e os valores dessa população. Uma educação que possibilita a emergência da noção de que a história de um grupo se faz a partir da história e organização do seu território, de cada cidadão e cidadã, e não a partir da imposição de uma visão que perpetua a exploração.

Neste sentido é que nas últimas décadas, no Brasil, tem emergido experiências educativas como alternativa a essa educação burguesa, historicamente instituída, uma educação desigual e excludente (Kuenzer, 2007), de opressão e de segunda categoria, voltada para as populações do campo. São experiências fruto das discussões e da mobilização dos movimentos e organizações sociais do campo que vêm apontando caminhos interessantes, gestadas no sentido de valorizar o fazer cotidiano das pessoas e dos grupos sociais, procurando resgatar o protagonismo e participação desses sujeitos na sua educação e na construção de sua história.

Estas experiências têm como base a Pedagogia da Alternância, que apresenta uma forma diferente de organizar as práticas

educativas na escola e que envolve a mediação pedagógica do conhecimento com a família e a comunidade. É uma proposta que não está voltada apenas à eventual transmissão de conhecimentos específicos, mas principalmente empenhada em ser um agente de transformação da realidade dos sujeitos do campo, incorporada ao desenvolvimento do território, tendo como princípio a participação das famílias e da comunidade.

A Pedagogia da alternância é o objeto do presente capítulo, no qual serão enfatizados a origem histórica, seus fundamentos e princípios, bem como o desenvolvimento dessas experiências aqui no Brasil.

### **Origem da Pedagogia da Alternância**

A Pedagogia da Alternância, conforme Gimonet (2007, p. 17) é “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo”. Ela tem como uma das suas referências mais significativas as *Maisons Familiales Rurales (MFRs)* que surgiram na França, em 1935, na província de Lot-et-Garonne, a partir da mobilização de um grupo de famílias de agricultores. Juntamente com o padre Granereau, esses agricultores, começaram a discutir e tentar descobrir alternativas para a continuidade da educação escolar de seus filhos, logo após os estudos básicos. A ideia que predominava naquela época era que, para os filhos dos agricultores continuarem seus estudos, tornarem-se pessoas instruídas e formadas, teriam que necessariamente se prepararem para a vida da cidade, incorporar seus hábitos, costumes e a cultura urbana. Este pensamento, como afirma Nicácio (2002, p. 56) "se perpetua até a contemporaneidade, reforçando a concepção de que o campo não forma intelectuais, mas fornece homens para se tornarem intelectuais em outros lugares". Nesse sentido, a preocupação daqueles agricultores voltava-se também para o desenvolvimento daquela região, uma vez que os filhos, ao migrarem para a cidade para continuarem os estudos, na maioria das vezes não retornavam ao meio rural. A intenção era, pois, criar

uma escola que não desvinculasse os alunos do seu meio e que levasse em conta os conhecimentos práticos do meio rural, que fosse capaz de desenvolver as potencialidades destes jovens, proporcionando a eles condições de terem uma vida digna no meio onde viviam, evitando, assim, que fossem forçados a migrarem para os centros urbanos.

Foi assim que se pensou na criação da primeira *Maison Familiale Rurale*. Esta denominação deveu-se ao fato de que os pais, além de instrutores de seus filhos na propriedade familiar, também acumulavam a responsabilidade de administrar esse novo tipo de escola. Inicialmente ela funcionou nas ruínas de um presbitério, que o padre Granereau comparava à situação do campo, o qual, segundo ele, seria reerguido pela educação. Os agricultores, juntamente com o padre Granereau, idealizaram um tipo de ensino, onde a permanência na escola e na família se alternava, a fim de conciliar o estudo com o trabalho na propriedade da família. Esta característica de alternância, pela qual em uma semana o jovem permanecia na escola e, durante duas ou três semanas, realizava trabalhos práticos na propriedade familiar, era o que a tornava particularmente diferente das outras escolas rurais existentes.

O objetivo também era proporcionar, aos jovens, oportunidades de refletirem sobre seu meio junto à família, analisando criticamente o contexto histórico. O contato constante com a família permitiria ao jovem levantar questões relativas à sua realidade para discuti-la na escola e, a partir dessas discussões, refletir sobre as reais condições de vida nesse contexto. O período de permanência na escola era destinado também às reflexões sobre questões relativas à vida no campo. A *Maison Familiale* foi, segundo Nosella (1977, p. 18) "a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural. Uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico".

Ela foi, então, um projeto nascido da mobilização do próprio homem do campo, de uma conscientização da necessidade dos próprios agricultores, de uma escola voltada para seus interesses e

ao seu desenvolvimento sociocultural e econômico, atendendo às suas necessidades históricas e culturais. Desde o início, a *Maison Familiale* esteve estreitamente vinculada aos sindicatos e cooperativas locais, assim como aos grupos católicos mais politizados da época.

Essa experiência, bem como suas modificações e seus aprimoramentos posteriores, deram origem a uma rede nacional de aprendizagem rural integrada ao ensino francês. Após a 2ª Guerra Mundial, ela se expandiu pela Itália, Espanha, norte da África, Argentina e Brasil, emergindo então outras especificidades, e algumas vezes até distanciando-se do modelo francês, como é o caso das experiências africanas, mas sempre resguardando o princípio fundamental que é a alternância<sup>4</sup>. Atualmente é uma experiência que vem sendo difundida cada vez mais pelo mundo todo, sendo tomada como uma alternativa ao modelo de escola rural que historicamente tem sido imposto ao homem do campo. Na América Central, destacam-se as experiências de Nicarágua, Honduras, Guatemala, Panamá e El Salvador. Na América do Sul, além do Brasil, destacam-se as experiências argentinas e uruguaias. Atualmente os países do Mercosul procuram constituir uma rede, a RED-ALT – rede de educação familiar rural por alternância.

No Brasil, as experiências em alternância possuem diversas variantes: Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, Escolas-Família Agrícolas, Pró-Jovem e outras. O conjunto dessas experiências tem sido designado por CEFFA (Centro Familiar de Formação por Alternância).

### **As experiências em Pedagogia da Alternância no Brasil: contexto de surgimento**

As primeiras experiências em Pedagogia da Alternância, no Brasil, tiveram início em meados da década de 1960, no Estado do

---

<sup>4</sup> Sobre a expansão e caracterização da experiência em outros países ver NOSELLA (1977).

Espírito Santo, a partir da criação de Escolas Famílias Agrícola (EFAs). O surgimento destas experiências no Brasil ocorreu "num contexto da história brasileira de intensa instabilidade financeira e num estado de desânimo dos agricultores que contribuíram para agravar um acelerado processo de êxodo rural" (Silva, 2000, p. 80). A realidade do sul do Espírito Santo, região onde se instalaram as primeiras experiências em Pedagogia da Alternância, estava marcada por uma economia primária agrícola, onde a maioria da população vivia no campo, num estado de empobrecimento e desvalorização sociocultural. A população sofria com a erradicação das lavouras do café, desencadeada na década de 1950, o que acabou por provocar um movimento desordenado de abandono do campo, desemprego e miséria dos que ali permaneceram, sem nenhuma perspectiva de mudança.

Neste contexto, entre os anos de 1965 e 1968, teve início nesta região um trabalho comunitário com a participação de várias forças sociais que culminou na implantação das primeiras experiências de Pedagogia da Alternância do país, sendo o padre jesuíta Humberto Pietrogrande um dos grandes responsáveis<sup>5</sup>. Tendo chegado ao Espírito Santo na década de 1960, o padre jesuíta mostrou-se sensibilizado com a situação de miséria e abandono em que se encontravam os homens do campo, em sua maioria descendentes de italianos e alemães. De imediato, o padre se empenhou na realização de um plano racional de desenvolvimento através de uma ação comunitária de promoção integral. A preocupação básica era despertar a consciência do homem do campo, de torná-lo capaz de autodeterminação em plena liberdade e responsabilidade, fazendo com que ele próprio tomasse a iniciativa de solucionar seus problemas, modificando a estrutura do seu meio.

---

<sup>5</sup> Segundo NOSELLA (1977), nesta época a Igreja Católica passava por uma transformação que se identificava com o movimento do Concílio Vaticano II, com a Encíclica "Mater et Magistra" e a Encíclica "Populorum Progressio". Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem com uma ação de promoção social e econômica do povo.

Dentre as diversas preocupações que Pietrogrande demonstrava em relação à situação do homem daquela região, umas das principais era em relação ao tipo de escola oferecida. Pietrogrande pensava em construir uma escola diferente, que atendesse à realidade do homem do campo, tendo como meta a sua promoção, a melhoria da sua qualidade de vida. Uma escola que garantisse a participação efetiva dos interessados e que tivesse como princípio fundamental não desvincular o aluno do seu meio, do ambiente familiar e comunitário, que valorizasse a participação e a cooperação. A expectativa era que a educação fosse um meio de transformação da realidade daquele meio, um instrumento de elevação socioeconômica e cultural do homem do campo. Conforme aponta Silva (2000, p. 82):

estas ideias tinham como orientação as concepções que orientavam as políticas educacionais da época de integração do mundo rural ao projeto desenvolvimentista de sociedade, onde o papel da escola era garantir alguns princípios básicos, como o desenvolvimento de uma educação promocional, ligada à vida e partindo dos problemas do meio, onde a aprendizagem realizar-se-ia via atividades concretas.

Após inúmeros movimentos de politização e empenho do padre Pietrogrande, criou-se em 1966, em Pádova, na Itália, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), com o objetivo de promover o intercâmbio cultural recíproco entre Itália e Espírito Santo. A criação desta associação foi de fundamental importância para a sustentação do projeto de implantação das EFAs, uma vez que a AES viabilizou, através de convênios, arrecadação de recursos na Itália para o financiamento das despesas de implantação das escolas. A educação ocupou um lugar prioritário, e a EFA representava uma proposta alternativa de educação e desenvolvimento local. Outro fator que deu grande impulso à efetivação da experiência da EFA foi a fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)<sup>6</sup>,

---

<sup>6</sup> A respeito do contexto e fases de criação do MEPES, ver NOSELLA (1977).

em 1968. Esta entidade, de acordo com Zamberlan (1996, p. 03), tinha como finalidade:

a promoção integral da pessoa, através da ação comunitária, uma ampla atividade inerente ao meio rural, visando principalmente a elevação sócio-comunitária do agricultor, através da promoção: religiosa, intelectual, sanitária, econômica e técnica.

Em 1969, através das ações do MEPES, são criadas três EFAs, no Espírito Santo: EFA Alfredo Chaves, EFA Rio Novo do Sul e EFA Olivânia. No ano de 1971 são fundadas mais duas Escolas em Iconha (ES): uma no povoado de Campinho e outra na sede do município. Para o desenvolvimento e integração das escolas, o MEPES criou o Centro de Formação de Monitores que assumiu importante papel no processo de expansão das experiências pelo país, fornecendo capacitação pedagógica de monitores, e garantindo, assim, os princípios da alternância, através de cursos de formação inicial e continuada.

Nesta fase inicial, as escolas eram destinadas aos jovens do meio rural, sem restrições quanto à idade ou escolaridade. Os cursos oferecidos tinham duração de dois anos e o ritmo de alternância era de 15 dias na escola e 15 na família. O certificado oferecido não tinha reconhecimento do Estado, apesar de regularizado em 1971, como 5ª e 6ª série do primeiro grau. Este reconhecimento só veio a partir de 1974, quando o Estado concedeu uma autorização de funcionamento das EFAs como curso de suplência.

Desde então esta proposta educativa, que se inicia com as EFAs e também, posteriormente, com as Casas Familiares Rurais (CFRs), vem tomando uma dimensão bastante significativa por todo o território nacional, expandindo-se por vários estados.

## **Objetivos e princípios das experiências em Pedagogia da Alternância**

As experiências educativas em Alternância, tem por objetivo oferecer escolaridade aos filhos e filhas dos agricultores e agricultoras, oferecendo uma formação integral e de interação com o seu meio.<sup>7</sup>

O modelo educativo, proposto pela Pedagogia da Alternância, guarda, em muitos aspectos, sintonia com as propostas da escola unitária de Gramsci. A Escola Unitária, proposta por Gramsci, é uma escola única de cultura geral, humanista, formativa, equilibrando o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente, e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Esta escola seria, segundo Gramsci, uma escola desinteressada, embasada no trabalho, devendo se propor como tarefa a inserção dos jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de uma certa orientação e iniciativa. Desse modo, o estudo deveria ser desinteressado, formativo, e rico de noções concretas. Gramsci valoriza a participação ativa do aluno na escola, destacando que só poderá existir se a escola for ligada à vida.

A Pedagogia da Alternância propõe uma educação voltada para o trabalho do campo, na qual a vida da família e da comunidade de cada aluno representam o ponto de partida da educação, procurando desta forma romper com um ensino decretado, hierarquizado, desligado da realidade vivida. Ao estabelecer a necessidade de uma formação específica para o jovem do meio rural, está se ressaltando a importância de se ter um processo educacional que parta do conhecimento que este jovem já tem e de sua interação com o meio. Este conhecimento é a base para o desenvolvimento das habilidades, atitudes e competências

---

<sup>7</sup> Importante destacar que o objetivo da Pedagogia da Alternância não se traduz na fixação do homem no campo e muito menos na sua expulsão para a cidade. O seu objetivo é prioritariamente proporcionar ao aluno uma formação que lhe possibilite viver dignamente onde quer que escolha: no campo ou na cidade.

necessárias para torná-lo um profissional e um cidadão preparado para atuar no meio rural. Os princípios que norteiam o trabalho das experiências em Pedagogia da Alternância são:

1) Caracteriza-se pela viabilização de um modelo educativo surgido na França, voltado para o meio rural, respeitando suas especificidades culturais, sociais e características da vida cotidiana. Este modelo contrapõe-se aos modelos vigentes nas políticas educacionais do Estado, os quais, como vimos anteriormente, não levam em consideração a realidade rural e partem da perspectiva do meio urbano;

2) Constitui-se, também, em uma associação que se responsabiliza pela administração, pela busca de recursos e animação do projeto formativo dos alunos e do desenvolvimento da comunidade. Esta associação envolve os pais dos alunos e as lideranças da comunidade em que a escola está inserida. A gestão, portanto, propõe-se a ser democrática e plural, sendo as decisões e encaminhamentos originados e articulados a partir das necessidades e especificidades locais. A participação constitui-se, pois, num princípio norteador e pedagógico das experiências em Pedagogia da Alternância;

3) Uma proposta pedagógica específica - a integração entre meio familiar, meio profissional e escola. Neste sentido, propõe uma aprendizagem que parta do real, do concreto, ou seja, do aluno, das suas experiências familiares, sociais e profissionais, buscando integrar prática-teoria-prática. Assim, ação-reflexão-ação é o sustentáculo da proposta pedagógica;

4) Busca uma formação integral da pessoa, contribuindo para que o aluno construa a sua personalidade e o seu futuro juntamente com a família e a comunidade. Ela visa proporcionar, além da formação profissional, a formação política do aluno, procurando também desenvolver as capacidades de iniciativas, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e solidariedade. Cada aluno se torna sujeito do seu processo de formação, e isso fica patente à medida que os planos são flexíveis e se modificam de acordo com as demandas e necessidades apresentadas e, também, com as novas

reflexões e discussões grupais que são realizadas em torno dos momentos e espaços de aprendizagem proporcionados pela EFA;

5) Assume compromisso com o desenvolvimento local e sustentável e por isso, também, a escola tem como princípio a formação das famílias e da comunidade. A proposta das experiências baseadas na Pedagogia da Alternância, não visam apenas atingir o aluno, mas formar uma cultura de participação de toda a comunidade no sentido de pensarem sua própria existência, as condições concretas em que vivem e as possibilidades de mudanças e de implementação dessas mudanças. Entende-se desta forma que, para que ocorra um processo de desenvolvimento, faz-se necessário que todos os atores (alunos, pais e comunidade) estejam envolvidos, comprometidos e “afinados” com o processo. Daí a importância dada à participação e formação das famílias e da comunidade.

As experiências em Pedagogia da Alternância, procuram envolver as famílias e as comunidades na educação dos jovens, incentivando o espírito comunitário, proporcionando a descoberta de que o maior aprendizado acontece na própria vida e que a escola precisa ser um espaço integrado e não distante e alheio à comunidade. A preocupação é formar cidadãos, ou seja, que os(as) jovens se aperfeiçoem não somente no trabalho com a terra, mas que possam atuar como cidadãos, assumindo lideranças diante da sua comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento, diminuindo dessa forma, o abandono do campo.

Para tanto, as experiências baseadas na Pedagogia da Alternância desenvolvem a proposta metodológica da alternância que se apresenta como um princípio fundamental da escola, base de sustentação da experiência educativa. Através do método da alternância, o processo educativo se baseia na divisão do aprendizado em dois períodos e lugares diferentes: o da escola e o da família, cada período destes chamados, respectivamente, de sessão escola e sessão família e/ou comunidade. Desta maneira o aluno vivencia, de forma alternada, experiências de formação na escola, conjugadas com as experiências na família e comunidade.

A pedagogia da alternância não se traduz apenas num ritmo alternado entre casa e escola. Dentro desse ritmo acontece todo um processo educativo, centrado na vida do aluno como referencial de aprendizagem significativa, a partir do qual ele poderá intervir em sua realidade e transformá-la. A dinâmica da alternância:

força a sair dos muros da escola e de seus ritos, para considerar de uma outra maneira os conhecimentos e as pessoas em formação, para trabalhar com os pais, os mestres de estágio, enquanto parceiros de um projeto comum (Gimonet, 1999, p. 124)

O período vivido pelo aluno na escola é o tempo de refletir, pesquisar, aprofundar e partilhar os fatos e os fenômenos da vida familiar e comunitária. O período vivido na família envolve novas reflexões, pesquisas e a aplicação daquilo que foi ensinado na escola. Este movimento de ação-reflexão-ação, possibilita ao aluno contextualizar sua realidade colocando-a em perspectiva, através de instrumentos pedagógicos específicos: plano de formação; plano de estudo; colocação em comum; caderno de realidade; viagens e visitas de estudo; intervenções externas; caderno de acompanhamento; atividades de retorno e experiências; projeto profissional; visitas às famílias; estágios e avaliações.

A organização das sequências realizadas pelo aluno entre meio escolar e meio familiar efetiva-se através do **Plano de Formação**. Elaborado com base em temas geradores, o Plano de Formação envolve todas as disciplinas ministradas nas séries dos cursos vigentes. Nele encontram-se elencados, de maneira progressiva, os componentes curriculares, escolhidos de forma interdisciplinar e com base em temas geradores, de maneira a contemplar os conteúdos mínimos das disciplinas, exigidos pela legislação escolar. No Plano de Formação constam, ainda, os objetivos de cada tema a ser trabalhado e as atividades a serem desenvolvidas nas sessões, no meio escolar e no meio familiar, próprias de cada tema de estudo. Em suma, um Plano de Formação é uma ampla ordenação da coerência em torno da formação, da

educação, da orientação e do desenvolvimento da pessoa que vive num determinado contexto.

O **Plano de Estudo**, por sua vez, constitui-se no principal instrumento metodológico da articulação entre casa e escola, conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. Ele é o meio e a oportunidade de observação, de pesquisa, de discussão e reflexão com os atores do meio, mas também de expressão oral e escrita. Através do plano de estudo opera-se a integração da vida com a escola; assim, as potencialidades da Alternância tornam-se ato concreto e fonte de reflexão, problematização e intervenção sobre a realidade. Ao final ou início de cada ano os temas geradores que comporão os planos de estudos a serem pesquisados em casa ou no meio são definidos com a participação dos alunos e das famílias. Estes são entregues aos alunos ao final de cada sessão escolar pelos monitores. Os temas possuem uma progressão lógica, levando em consideração o desenvolvimento físico e psíquico dos jovens, partindo da sua realidade e contextualizando o aprendizado.

Ao retornar da família, o jovem traz a pesquisa prevista no Plano de Estudo. A equipe de monitores aprecia o trabalho de cada um individualmente. Em seguida vem a **Colocação em Comum**, que é por excelência uma atividade de socialização. É o momento de fazer conhecer e partilhar com o grupo o resultado do plano de estudo, as descobertas, os ganhos, as contribuições de cada um. Neste processo busca-se construir um texto comum, uma espécie de síntese do conhecimento de cada aluno. Os monitores acompanham e facilitam o processo para que haja participação efetiva de todos, provocam o debate, problematizam o tema e levantam os pontos de aprofundamento nas aulas, disciplinas e reuniões pedagógicas; nestas buscam-se os conteúdos das disciplinas que podem ajudar no aprofundamento das questões levantadas sobre o tema em estudo.

No processo, os Planos de Estudo são reformulados, reelaborados e arquivados em um caderno específico, denominado **Caderno de Realidade**. Nele, o aluno registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados, acumulando o registro de

conhecimentos sobre a realidade. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo. Nele estão contidas todas as informações e experiências ordenadas realizadas na escola e na casa.

Para conclusão do tema do Plano de Estudo, é feito a **Atividade de Retorno e Experiências**. Os monitores, juntamente com os alunos, planejam como devolver ou retornar a pesquisa à família, comunidade ou entidades sociais e produtivas, em que a pesquisa foi realizada. A partir do plano de estudo, é realizada uma **Intervenção Externa**, tendo por objetivo complementar o tema. Esta consiste em palestras, cursos, seminários, onde são convidados agricultores, pais, mães de alunos, produtores, técnicos, profissionais que tenham afinidade com o tema.

O **Caderno de Acompanhamento** é um meio de comunicação entre a escola e a família. Com ele a família se envolve no processo, acompanhando e orientando seus filhos, e fica informada sobre tudo o que ocorreu na EFA, inclusive avaliação de convivência, habilidades práticas e aprendizagem. Ele ainda traz informações sobre a vida em casa e engaja mais os alunos na realização de suas tarefas e atividades comunitárias.

As **Viagens e Visitas de Estudo** são atividades realizadas fora do espaço escolar, que tem por objetivo levar os alunos a observarem a prática em ambientes diferentes daquele em que vivem, visando oportunizar o conhecimento de novas realidades, de novas técnicas, de outras experiências existentes, confrontando seu conhecimento com realidades diferentes por meio de intercâmbios, de informações e experiências práticas, tanto no campo profissional como no social. Estas visitas são motivadas pelo Plano de Estudo, constituindo-se como uma forma de complementar o tema de estudo.

As **Visitas às Famílias** são uma atividade desenvolvida pelos monitores no meio familiar do aluno, tendo por objetivo principal criar um canal de comunicação entre a escola e a família. É o momento de diálogo entre monitores e pais e entre pais e filhos, proporcionando discussões e entendimento sobre as responsabilidades de cada um no

processo educativo dos jovens, e sobre questões que envolvem ainda mais os pais no acompanhamento do filho durante a estada em casa, de forma que eles se tornam monitores durante este período de aprendizagem no meio.

É desse modo que, na conjugação destes instrumentos específicos, se torna possível a concretização da proposta educativa da Pedagogia da Alternância. Cada instrumento, possui características e objetivos específicos, conforme foi descrito acima, que se integram a um objetivo maior que é proporcionar uma aprendizagem a partir do real, do concreto das experiências familiares, sociais e profissionais, numa integração entre prática-teoria-prática. Para tanto, é necessário que haja o envolvimento e comprometimento da família e, sobretudo, a compreensão desses, da dinâmica da alternância e seus instrumentos pedagógicos. Somente quando há colaboração, co-ação entre o meio escolar e familiar, é que acontecerá a verdadeira alternância –a alternância integrativa - (Calvó, 1999), na qual a família intervém na escola, e esta intervém no meio familiar, num intenso processo de diálogo, partilha e construção de novos saberes.

### **Um caminho em constante construção**

Como vimos, ter acesso às raízes históricas e políticas nas quais são forjados os fundamentos da Pedagogia da Alternância, bem como as bases de funcionamento dessa experiência revolucionária, propiciam a reflexão e o debate em torno da necessidade de constituição desses novos, porém não recentes, espaços de luta e resistência.

Podemos identificar, na atualidade, a presença de um conjunto de experiências e de políticas públicas que têm assumido a pedagogia da alternância como um dos eixos centrais de suas propostas de formação dos sujeitos do campo. Exemplos são os Programas Licenciaturas do Campo; ProJovem Campo – Saberes da Terra; Programa Residência Agrária; Programa Empreendedorismo

do Jovem Rural; Escola da Terra, cursos de Especialização em Educação do Campo, do MEC/SECADI, e do MDA/INCRA.

Destacamos aqui, a experiência do Programa Escola da Terra, uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Criado em 2013, o programa “busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades” (Manual Escola da Terra, 2013, p. 3). O objetivo é oferecer melhores condições de acesso, permanência e aprendizagem aos povos do campo e povos quilombolas, oferecendo formação continuada para professores, recursos didáticos e pedagógicos, e apoio às escolas do campo (Manual Escola da Terra, 2013).

A Ação Escola da Terra foi instituída em 2013 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta em 2019, com o objetivo principal de oferecer formação continuada para professores que atuam em escolas do campo no Brasil. O projeto visa promover a formação continuada em nível de aperfeiçoamento profissional e posteriormente a especialização dos professores, atendendo às demandas específicas das populações rurais. A proposta surge como uma resposta às necessidades pedagógicas e estruturais das escolas situadas em regiões rurais, onde a formação docente continuada é crucial para o desenvolvimento educacional sustentável (Santos; Carvalho, 2021).

No Estado de São Paulo, a Ação Escola da Terra teve sua primeira oferta de curso de aperfeiçoamento em 2017, coordenada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), seguido por outras duas em 2021 e 2023. É uma ação contínua e essencial para a formação de professores das escolas do campo, reafirmando o compromisso com a educação em áreas rurais e o aperfeiçoamento contínuo desses profissionais. Além dos cursos de aperfeiçoamento, a Ação Escola da Terra também inclui a oferta de especializações para os professores do campo. A primeira turma de especialização foi realizada também em 2021, e o curso foi crucial para aprofundar o conhecimento pedagógico e metodológico dos docentes,

oferecendo-lhes uma visão mais ampla do campo, e de como trabalhar com pessoas do campo, algo que, muitas vezes, é deficitário nas formações ofertadas. Atualmente (2024-25), está em andamento a segunda turma de especialização em Educação do Campo no Estado de São Paulo, reforçando o compromisso contínuo da UFSCar e do projeto com a formação qualificada dos professores que atuam em áreas rurais. O sucesso das ofertas anteriores evidencia a relevância dessa formação, que não só melhora a prática docente, mas também contribui para o desenvolvimento das discussões acerca do campo no Estado de São Paulo

Do ponto de vista da organização do ensino, a proposta pedagógica destes cursos de aperfeiçoamento e especialização se dá em alternância entre Tempo Universidade e Tempo Escola/Comunidade. Em ambos os períodos e durante todo o curso, os cursistas estão em contato com a equipe de coordenação e com os professores formadores, que articulam o processo de ensino e aprendizagem, de modo que no período em que o aluno permanece na universidade serão trabalhados conteúdos propostos e discussão da teoria, e no tempo em que o aluno vai para a escola/comunidade são desenvolvidos estudos, investigações, intervenções e trocas de experiências na articulação entre a teoria e prática mediada pela universidade.

No tempo-universidade o aluno elabora um plano de estudo e tem oportunidade de socializar a compreensão que tem da sua realidade sob todos os aspectos, o que é feito com base na sua experiência e no estudo da literatura. No tempo-escola/comunidade ele executa o plano de trabalho discutindo a sua realidade com a comunidade acadêmica e com seus pares, provocando reflexões, planejando coletivamente as soluções e realizando experiências a partir de uma determinada concepção de ensino que seja adequada ao contexto local, às necessidades e interesses da comunidade escolar.

Ainda no tempo escola-comunidade os alunos têm suporte da equipe acadêmica através do acompanhamento realizado neste período de formação. A equipe de formadores da universidade atua

como mediadora no processo, atuando no tempo-universidade com as atividades teóricas, e no tempo-comunidade atuando através do acompanhamento dos alunos, identificando dificuldades, ajudando a solucionar problemas e discutindo coletivamente novas questões apresentadas na realidade local, para que assim contribua de fato para melhoria da atuação do professor em sala de aula.

Nesta proposta, o tempo escola-comunidade é também tempo de pesquisa e extensão, e representa um outro tempo e espaço de realização de exercícios teórico-práticos (o prático, entendido como prática social), e cumpre duas tarefas importantes: estimular e desenvolver a autonomia intelectual e formar professores aptos a discutir e propor soluções a desafios encontrados no seu fazer cotidiano.

Desta forma, o projeto pedagógico contempla atividades presenciais sob a forma de disciplinas teóricas e parte no tempo escola-comunidade sob a forma de trabalho dirigido e supervisionado executado na comunidade escolar de origem dos participantes.

Essa organização pedagógica possibilita a aproximação teoria-prática-teoria, sem que uma se sobreponha à outra, pois como diz Saviani (2012, p. 91), “a teoria tem seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática”, de forma que não podemos pensar a prática somente a partir do desenvolvimento de uma teoria. Entretanto, também é necessário fazer o movimento inverso de pensar a teoria a partir da prática, pois se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria também depende da prática (Saviani, 2012, p. 91). Assim, de acordo com esse autor, a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe serve de fundamento, sendo ambas, portanto, opostos que se incluem dialeticamente.

### **Considerações finais**

A educação escolar contemporânea enfrenta muitos e sérios desafios que são reflexos da própria condição estrutural da

sociedade capitalista que reflete em todas as instituições, e a escola não está isenta disso. Do ponto de vista histórico, a educação oferecida à população que vive no campo foi negligenciada e, quando era oferecida, reproduzia em todas as características o ensino urbano, de forma que nem o fato da localização geográfica e afastamento das escolas dos centros urbanos podia ser considerado um diferencial. Embora essa escola oferecida à classe trabalhadora, que processou o nivelamento e apagamento das realidades do campo, tenha sido a forma dominante, não foi a única. Os povos do campo, incentivados por suas lideranças, apresentaram e vem apresentando propostas alternativas à escola capitalista. A iniciar pela educação popular, seguida pelas Escolas Famílias Agrícolas, que inauguraram um outro jeito de organizar o ensino, que congrega escola, equipe escolar, alunos, pais e comunidade em um movimento espiralado de idas e vindas, de comunhão, de construção e de partilha de conhecimentos construídos coletivamente. Diante dos indesejados níveis de ensino e aprendizagem das escolas, quer sejam urbanas, quer sejam rurais, a metodologia de ensino das EFAS, pautados na pedagogia da alternância, podem ser um bom exemplo de que é possível a construção do conhecimento em bases mais humanas e participativas, e que podem fazer com que toda a comunidade avance na compreensão de seu papel enquanto sujeito histórico. Por ser uma metodologia de ensino criada para educação de camponeses, suas estratégias envolvem tempo escola e tempo comunidade, não como concorrentes ou complementares, mas como parte de um todo, que visa a aquisição do conhecimento, sem retirar os jovens estudantes de seu território, sem afastá-lo de sua comunidade e da produção da vida no campo. Escola e família exercem funções próprias de cada momento, mas não menos relevantes.

Os movimentos sociais de luta pela terra e por educação se apropriam desse modelo de organização de ensino quando elaboram as propostas de educação do campo, e nas últimas décadas temos avançado em termos de política pública também, e

foi um avanço a alternância constar como um modelo de organização do ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e na Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Antes mesmo dessa importante resolução do Conselho Nacional da Educação, as universidades já realizavam formação de professores em alternância, como é o caso da UFSCar com seus cursos de Pedagogia da Terra e outros cursos de formação inicial, como também em cursos de educação continuada, como os realizados pela Ação Escola da Terra, tanto em nível de aperfeiçoamento quanto de especialização. Mais uma vez a sociedade civil organizada em movimentos sociais, junto com as instituições escolares do campo e as de ensino superior que adotam essa metodologia, mostram que é possível construir uma outra escola, mais humana, democrática, participativa, solidária e com sólida produção de conhecimento, em uma unidade escola-comunidade-escola, pois é nessa relação que se processa a relação prática-teoria-prática, ou, a prática social inicial e a prática social final, mediada pelos conhecimentos sistematizados.

## Referências

CALVÓ, P. P. Centros familiares de formação em alternância. In: UNEFAB. **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**, 1999.

GIMONET, J. C. L. Método pedagógico ou novo sistema educacional? a experiência das EFAs. In: MARC, J. **Alternance développement personnel et local**. Traduzido por Thierry De Bugegrave, 1998.

KUENZER, Acácia. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

- NICÁCIO, R. T.. **A Pedagogia da Alternância na visão dos alunos de assentamentos**: Um estudo da Pedagogia da Alternância implantada em uma escola agrícola do Estado de São Paulo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência das escolas da Família Agrícola do movimento promocional do Espírito Santo. 1977. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- QUEIROZ, J. B. P. de. **O Processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11.ed., Campinas, Autores Associados, 2012.
- SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DE SÃO PAULO. **Retrato Falado da Alternância**: sustentando o desenvolvimento rural através da educação. São Paulo: FAT (Fundação de Apoio à Tecnologia) – CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). 2000.
- SILVA, L. H. **As representações sociais da relação educativa na escola família no universo das experiências brasileiras em formação em alternância**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da PUC de São Paulo, São Paulo.
- ZAMBERLAN, S. **A pedagogia da alternância**. 2.ed., Espírito Santo: Ed. Mansur, 1996.



# O amadurecimento do Programa Escola da Terra em São Paulo: Terceira turma de Aperfeiçoamento em Educação do Campo

Michele Colombo Monaco<sup>1</sup>

## Introdução

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto da sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 2001, p. 39).

A formação de professores no estado de São Paulo tem seguido em decadência há bastante tempo (Torrighia, 2004); nessa referência, bem estruturada em tese de doutorado, desde 2004 pode se conferir evidências estudadas da progressiva decadência na oferta de cursos de licenciaturas e pós-graduação na área de educação, devido, em especial, à desvalorização da profissão e carreira imposta culturalmente em nosso país. Os cursos de licenciatura são os menos concorridos nas universidades e os mais baratos na iniciativa privada. A “compra de diplomas” nas áreas de licenciaturas está escancarada e, como não poderia não ser, é bastante perceptível o reflexo na prática docente. Constata-se por muitos meios a desvalorização da carreira do magistério, do

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação do Campo e Mestranda em Educação pela UFSCar. Professora efetiva da Rede Estadual de São Paulo. Coordenadora estadual do Programa Escola da Terra de São Paulo. [michelecolombo@rof.educacao.sp.gov.br](mailto:michelecolombo@rof.educacao.sp.gov.br)

desmonte da escola básica pública enquanto um plano para não dar certo; sobretudo da desestruturação social da sociedade mantida, ou não suficientemente aplacada, pelos governos, atrelada à falta de politização geral e fundamentada.

Na formação continuada dos docentes da educação básica a mercantilização da formação também é lamentável, como constata e questiona Santos (2022):

Esses cursos ofertados via de regra são cursos comerciais, com pouco aprofundamento teórico e pouca proximidade prática, conteúdos que não se aproximam da realidade concreta e, principalmente, que tem como fundamento teórico as pedagogias hegemônicas do aprender a aprender. Esse modelo de formação continuada é predominante entre os professores de uma maneira geral e é o mesmo que chega aos professores do campo. Como é que esses professores terão seu olhar direcionado para pensar as perspectivas e especificidades de sua atuação nas escolas do campo? Como é que vão compreender a vivência de seu aluno e a realidade da qual ele provém? Como vai fazer com que seus alunos reflitam sobre a materialidade de suas vidas, se não a conhecem, e as teorias hegemônicas agem exatamente no sentido de omitir e obscurecer essa realidade concreta? (Santos, 2022, p. 277).

Os professores bem formados nas melhores instituições, raramente assumem a educação básica pública (Machado; Krüger; Dionísio, 2024).

A situação “normal” – se podemos dizer dessa forma – do professor brasileiro é trabalhar em uma escola pela manhã e em outra à tarde, receber salários muito baixos e, com frequência, mesmo havendo exceções, ter feito o vestibular para pedagogia porque era o mais fácil em determinada universidade. É essa a condição real do professor no Brasil, e, se queremos mudar a educação no Brasil, é preciso sempre pensar nesse profissional real, e não no professor santo ou militante (Charlot, 2006, p. 11).

Todas essas constatações e reflexões se agravam ainda mais quando falamos sobre a educação/escolarização de povos do campo, das águas e das florestas, população em situação de mais vulnerabilidade e menos acessos aos direitos e serviços públicos, claro, por negligência dos governos.

Nesse contexto, o Programa Escola da Terra, um programa do Ministério da Educação, traz o financiamento através da parceria das Universidades e Institutos federais, com adesão dos estados: Formação Continuada para professores da educação básica em atuação no campo (áreas rurais) e/ou para educandos do campo, chegando de verdade a esses professores.

No Estado de São Paulo esse programa foi iniciado e gerido pela Universidade Federal de São Carlos em 2017 com a primeira turma de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, atendendo cerca de 120 professores nos municípios/polos de Cunha, Eldorado e São Carlos, e cidades ao entorno. Na sequência, em 2020, mesmo durante a pandemia, foi possível levarmos adiante mais uma turma de Aperfeiçoamento atendendo cerca de 120 professores dos municípios/polos e entorno de Limeira, Bragança Paulista e Guaratinguetá. Em 2022, com os professores formados nos Aperfeiçoamentos, foi possível oferecer mais de 60 vagas para a Especialização em Educação do Campo.

Chegamos então na terceira turma de Aperfeiçoamento em 2023/2024, oferecendo mais de 120 vagas para professores da educação básica em atuação no/para o campo compreendendo as cidades/polos e regiões de Apiaí, Iporanga, Araraquara, São Carlos e Pradópolis. Sendo essa oferta especial por chegarmos à região do Vale do Ribeira (Apiaí, Iporanga, Itaoca e outros entornos), região do estado de São Paulo com a maior concentração de quilombos e povos camponeses (Itesp, 2024); alcance que nos enche de satisfação e legitimidade.

Diante desse contexto, este relato busca apresentar, de forma sintética, a trajetória e o amadurecimento das ofertas dos cursos do Programa Escola da Terra no Estado de São Paulo, com base na

experiência da autora, que atua como coordenadora estadual do Programa.

### **Panorama Retrospectivo**

O Programa Escola da Terra é um programa de formação continuada de professores da educação básica em atuação no e/ou para o campo, e foi instituído pela portaria número 579 do Ministério da Educação em julho de 2013 e é gerenciado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC); financia cursos de pós-graduação em nível de Aperfeiçoamento e Especialização em Educação do Campo, com parceria e administração de uma instituição pública de ensino superior, geralmente federal, que monta, administra, oferece os cursos e forma os professores. Também é necessário para a implementação do Programa no determinado estado federativo a nomeação pela secretaria de educação estadual, através de processo de seleção, de um professor efetivo da rede de educação básica estadual como parceria do ente federado (Brasil, 2013).

A dinâmica do Programa é contar com um *'tripé'*: federação (MEC) financiadora + estados apoiadores (secretarias de educação estaduais SEDUCs) + instituições de educação superior (IES), universidades ofertantes e administradoras dos cursos. Prevê-se que para, em média, dez professores cursistas haja um professor *Tutor* (1 professor tutor responsável por outros 7 a 14 professores cursistas); esse professor é selecionado entre os cursistas, em consonância com as redes de ensino, coordenadora estadual e equipe da universidade, privilegiando-se o interesse, engajamento e atributos estabelecidos para que atue em parceria à proposta mediando, incentivando e apoiando os respectivos cursistas tutorados; otimizando, dessa forma, a jornada do curso e minimizando a evasão. Por sua vez, o maior responsável pela administração e mediação desses professores tutores é o/a professor/a Coordenador/a estadual, selecionado/a pela respectiva

SEDUC; que deve atuar em harmonia com a equipe da Universidade.

Resumindo: o MEC oferece o financiamento; a instituição/universidade (geralmente) federal abraça a ideia e monta os cursos (monta equipe, faz a divulgação); a SEDUC escolhe e nomeia um professor para atuar junto à universidade. Destaca-se que o MEC tem um técnico de carreira que acompanha de perto todo o desenvolvimento dos cursos nos estados desde o início do Programa Escola da Terra em 2013.

Faz parte do financiamento do MEC a destinação de auxílio financeiro (bolsas) para as atividades dos tutores e do coordenador estadual; esses agentes então recebem um número específico de bolsas como possibilitação de suas atuações que demandam responsabilidades, dedicação, tempo, custos financeiros; além de boa dose de militância e resistência. Entre tantas atividades, os tutores formam grupos com seus tutorados nos quais dedicam atenção e tempo para instruí-los, incentivá-los, engajá-los; participam de formações com a equipe (universidade e/ou coordenadora estadual), fazem a mediação com as respectivas lideranças das redes de ensino e a equipe; e tantas coisas mais a depender também do engajamento individual de cada tutor. O coordenador estadual coordena os tutores, provê formação para estes, faz a mediação com a secretaria de estado, participa de reuniões com o MEC, além de reuniões com a equipe; é envolvido com as demandas dos cursos de forma geral a depender do relacionamento com a equipe da universidade e seu engajamento pessoal. Uma tarefa pontual de tutores e coordenadora estadual é alimentar o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) de forma online. A coordenadora cadastra os tutores, e os tutores cadastram os demais professores cursistas nesse Sistema. Para esse processo há documentações a serem conferidas e incluídas que devem ter sido obtidas anteriormente. Também precisam produzir um relatório mensal explicativo e reflexivo sobre o trabalho realizado. O coordenador estadual confere todos os relatos dos tutores e valida-os, podendo pedir

correções se necessário. Por sua vez, também produz o próprio relatório que é conferido e validado pelo técnico do MEC que atua junto ao Programa. Esse esquema é mais um assegurador de prestação de contas, do encadeamento para o bom funcionamento do Programa.

No estado de São Paulo, a instituição de ensino superior que administra o Programa Escola da Terra é a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A autora do presente relato foi selecionada e atua como coordenadora estadual do Programa pela secretaria estadual de educação (SEDUC) desde 2020.

O Programa Escola da Terra preza que as formações sejam no formato presencial utilizando o sistema de aprendizagem em alternância - parte de estudos teóricos na Universidade e parte de estudos relacionados e planejados na e com a comunidade (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008). A UFSCar oferece o curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo com carga horária de 180h e a Especialização com 360h.

Já havia sido realizada uma formação de Aperfeiçoamento em 2017/2018 sob coordenação geral, na Universidade Federal de São Carlos, do Professor Doutor Luiz Bezerra. Este primeiro curso teve três municípios como polo das aulas: Cunha, Eldorado e São Carlos, mas recebeu professores cursistas de vários outros municípios: Ilhabela, Itapetininga, São José do Rio Pardo, Guaratinguetá, Pedro de Toledo, Bragança Paulista, Araras (Santos; Carvalho, 2021). Nessa primeira oferta do curso não houve efetivação do trabalho do coordenador estadual; ocorreu uma seleção, mas o professor em questão não prosseguiu atuando no Programa. A equipe foi formada por pessoas agregadas da Universidade que deram conta da jornada de formação; fato que pode ter acarretado menor otimização da oferta. Foram oferecidas 120 vagas, formados cerca de 100 professores sendo 8 deles tutores.

Em meados de 2019 houve a segunda investida através do Programa, e a coordenação geral pela UFSCar foi assumida pela Professora Doutora Maria Cristina dos Santos. Juntamente com a equipe formada por ela, iniciou-se a divulgação de mais um curso

de Aperfeiçoamento. Através da demanda e contrapartida dos municípios foram definidos os polos em Bragança Paulista, Guaratinguetá e Limeira, alcançando, além desses locais, professores de Piracicaba e Iracemópolis. Em meados de 2020, com esse panorama de definição dos polos e definição de tutores e tutorados em andamento, ingresso por meio de seleção regional como coordenadora estadual pela secretaria estadual de educação. É necessário lembrar que a partir de março deste mesmo ano passávamos por um processo de isolamento social devido a Pandemia de Coronavírus; o segundo curso de Aperfeiçoamento então foi excepcionalmente elaborado de forma online síncrona, as aulas eram exclusivamente ao vivo, mas através de plataformas. Foram oferecidas 120 vagas, formando, no final de 2021, mais de 100 professores, sendo 12 deles tutores.

Seguindo por 2022 o Ministério da Educação avançou na formação continuada através do Programa Escola da Terra para o curso de Especialização em Educação do Campo, com o intuito de prosseguir a formação dos professores que já cursaram o Aperfeiçoamento. Ofertamos então 60 vagas para a Especialização e atendemos mais que esse número de professores. Os polos continuaram a ser em Bragança Paulista, Guaratinguetá e Limeira, mas alcançamos também professores das localidades da primeira turma de Aperfeiçoamento. Nessa Especialização 6 professores tutores dos 12 anteriores foram reconduzidos, selecionados a partir do interesse e de acordo com a satisfatoriedade de seus desempenhos. Ocorrendo a finalização desse percurso em fevereiro de 2023.

A partir da finalização da Especialização inicia-se novo processo de formação continuada: Aperfeiçoamento e Especialização em Educação do Campo. Para essa nova empreitada houve a necessidade de recondução da Coordenadora estadual ou seleção de novo professor efetivo da rede estadual para a atividade. Por interesse e consenso das partes, foi feita a recondução. A equipe da Universidade é reconduzida ou reorganizada de acordo com as projeções e particularidades da coordenação geral que continuou a cargo da Professora Doutora Maria Cristina dos Santos. A oferta foi

divulgada com 120 vagas para Aperfeiçoamento em Educação do Campo, na terceira turma do estado de São Paulo, e, após o período de isolamento devido à pandemia de Coronavírus, nossa retomada do Programa Escola da Terra chegou aonde mais precisava chegar: no Vale do Ribeira; atendendo professores das localidades de maior concentração de áreas quilombolas e camponesas. Os polos foram nos municípios de Apiaí, Iporanga, Araraquara e São Carlos; abrangendo professores desses locais e também de Itaóca, Ribeira, Barra do Turvo, Barra do Chapéu, Pradópolis e Itirapina. No início da formação contávamos com quase 200 professores, e foram selecionados 13 tutores, e formamos quase 120 educadores com finalização em julho de 2024.

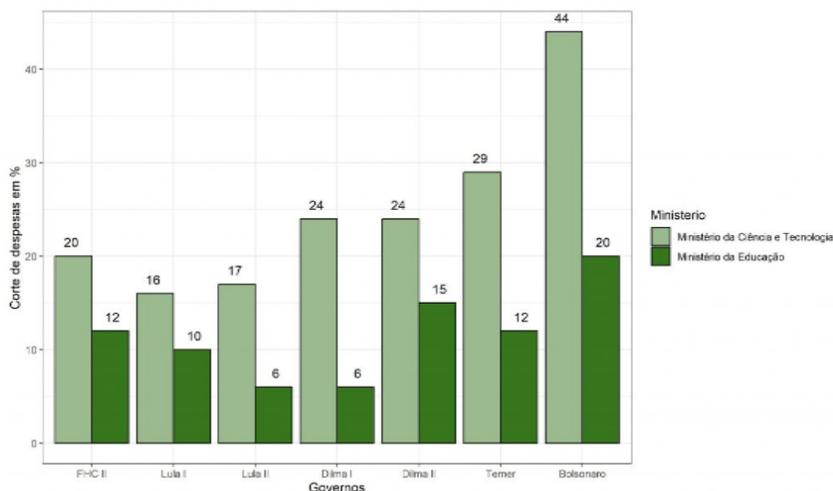
### **Discussão inicial**

Desde o início do Programa Escola da Terra no estado de São Paulo, em 2017, até o momento, em 2024, foram proporcionadas três turmas para formação de professores da educação básica em nível de Aperfeiçoamento em Educação do Campo e uma turma em nível de Especialização em Educação do Campo, atendendo um total de mais de 350 professores com formação de qualidade, presencial, oferecida por universidade pública federal e amparadas pelo Ministério da Educação. Como na dinâmica do Programa tem os professores cursistas que atuam como tutores, dos mais de 350 professores atendidos com a formação, 33 professores da educação básica que lecionam para estudantes do campo tiveram a oportunidade e experiência de atuarem também na formação de professores junto à Universidade, sendo tutores; orientando, incentivando, mediando cada um o seu grupo de outros professores cursistas, seus tutorados.

Uma grande conquista através de luta, resistência e militância ante às mudanças, dificultadores e cortes governamentais, especialmente os que claramente se mostraram na contramão da bandeira da educação básica pública de qualidade e inclusiva; vide dados de 2018 a 2022 mostrando o desmonte no MEC: *“No ano de*

2019, em consonância com a agenda neoliberal anunciada, Jair Bolsonaro aprova o Decreto 9.465 que altera a estrutura administrativa do Ministério da Educação e extingue a SECADI<sup>2</sup>” (De Lara Jakimiu, 2021, p. 129).

**Gráfico 1. Porcentagem de recursos cancelados no MCT e no ME ao longo dos governos**



Fonte: olb.org.br (2022).

As notícias, os artigos, dados e gráficos como este mostram que o governo federal no mandato de 2018 a 2022 fez mudanças, cortes e ataques às políticas educacionais. A SECADI, Secretaria do Ministério da Educação que cuida do Programa Escola da Terra, por exemplo, ficou *cancelada* nesse período. O Programa só se manteve aos, *trancos e barrancos*, porque é uma política pública consolidada.

Essa última turma de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, a terceira turma, que teve seu Seminário de Encerramento há alguns dias desse relato - em 20 de julho de 2024 -, foi, até o momento, o ápice do nosso percurso. Isso porque, além de termos saído da pandemia de Coronavírus (que interferiu no formato do

<sup>2</sup> SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

curso) podendo então retomar as atividades plenamente, aliado a uma equipe já experiente, de bom relacionamento e eficiência, educadores envolvidos para além do trabalho; conseguimos chegar a professores que atuam no/para o campo e/ou quilombolas. Critério intrínseco do Programa mas que, devido a vários fatores listados a seguir, nas ofertas anteriores não foi tão acertado, fatores como: dificuldade de dados disponíveis pelos órgãos oficiais sobre onde estão as escolas/professores do campo, fechamento acelerado de escolas do campo, pouco ou falta de interesse do estado e/ou redes municipais de educação em apoiar e oferecer contrapartida na empreitada do curso, localidades de difícil acesso, investimento do Ministério da Educação incompatível com muito do que se deseja alcançar e realizar. Mesmo diante do exposto, como já afirmado, essa terceira turma nos encheu de entusiasmo por chegar aonde precisávamos. Nos impressionou com vivências do que tínhamos muito em teoria. Através das viagens e presença nas localidades do campo e quilombolas, especialmente na região do Vale do Ribeira, onde vivenciamos quilombos, áreas de preservação - Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR) - e muito da luta e resistência pelo território e educação. Também tivemos contato com escolas de assentamentos no município de Araraquara. Um dos assentamentos de Araraquara, o Assentamento Bela Vista, nos rendeu experiências especiais através dos professores cursistas que compartilharam a Educação do Campo já existente na unidade escolar local oportunizando a todos os demais uma aprendizagem real e significativa. Exemplos desses compartilhamentos aconteceram no Seminário de Encerramento, onde houve apresentação voluntária em replicabilidade das retrospectivas e perspectivas através do curso por duas duplas compostas por tutora e cursista, uma de Iporanga e outra de Araraquara. Momento singular na trajetória do Programa neste estado, demonstrando a eficiência dos cursos e nos enchendo de satisfação e orgulho.

## Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas

Entre os dias 28 de fevereiro e 02 de março de 2024 ocorreu o Encontro Nacional da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Salvador-BA. Foi um evento grandioso que proporcionou a vivência e integração de todas as frentes brasileiras pela Educação de populações diversas entre camponeses, quilombolas, indígenas, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, povos tradicionais em geral; pesquisadores, professores, estudantes, movimentos sociais, comerciantes relacionados à causa. Foi uma união abastecedora de energias culturais, acadêmicas, sociopolíticas, que nos instruiu, alinhou e fortaleceu. Entre todos os convidados e participantes, representando nosso estado, pude estar presente com a coordenadora geral da universidade e uma tutora do Programa.

O Programa Escola da Terra no estado de São Paulo chega a 2024, sete anos de trajetória, com uma equipe estável, com poucos remanejamentos que vão e voltam pela parceria, pessoas que sempre atuam juntas e em comunhão com a causa. Um entendimento do ensinar pedagógico estruturado na Pedagogia Histórico-Crítica<sup>3</sup>, com um alicerce bem formado, construído, reconstruído e mantido por educadores que acreditam, entre outros preceitos, em três pilares<sup>4</sup>: 1. desenvolvimento humano através da educação e conhecimento; 2. consciência de classe e identidade cultural; 3. engajamento político-social. E através desse olhar é que a equipe chega a esse momento satisfeita com o percurso, realizada com a *colheita* e entusiasmada a prosseguir.

No estado de São Paulo, até o momento, diferente de outros estados, não há uma real parceria com o Programa por parte do governo e secretaria de educação. Como a instituição de ensino

---

<sup>3</sup> Desenvolvida pelo filósofo e educador Dermeval Saviani (1943-), a Pedagogia Histórico-Crítica assenta-se na proposta de contextualização do saber sistematizado à realidade da prática social (Andrade; Dos Santos; De Jesus, 2019).

<sup>4</sup> Formulação livre da autora.

superior que oferece os cursos fica no interior do estado, era adequado que a escolha da minha função - coordenadora estadual - se desse na mesma localidade para otimização das atividades do Programa, no entanto, esse fator - não estar lotada na capital junto à administração principal da SEDUC-SP - somou-se a demonstrada falta de interesse para com o Programa por parte da Secretaria. Outros entes federativos têm legislação/diretrizes estaduais específicas, planejamento, ainda que juntamente com outras modalidades especiais; mantêm dentro das SEDUCs departamentos, ou pastas e/ou pessoal para a Educação do Campo. Há investimentos ou no mínimo apoio (Paraná, 2010). No estado de São Paulo, desde minha designação, não consegui contato, nem apoio ou respostas nas inúmeras tentativas referentes à questionamentos sobre investimentos diversos para divulgação do Programa e dos cursos, locomoção para tal e para atuações, participação/presença/representação de mais alguém da Secretaria<sup>5</sup> em atividades importantes. Vale ressaltar que nas divulgações do Programa e dos cursos houve, inclusive, negligência às solicitações de apoio e até dificultadores como pedidos para não as fazermos presencialmente ou de determinadas formas, deixando claro a indisposição com o Programa.

Esses detalhes dificultadores reforçam a afirmação anteriormente feita sobre a atuação no Programa ser, para além de qualquer objetivo profissional ou pessoal, particular, ou ainda identidade. Posso reforçá-la, ainda mais, relatando que, na maior parte do tempo de atuação até aqui, na função de coordenadora estadual com direito ao benefício da bolsa prevista no financiamento do Programa, não a usufruí pois já tinha o benefício de outra bolsa conflitante burocraticamente. Atestando que o trabalho no Programa Escola da Terra é mais que afinidade, objetivos e interesses. É convicção, militância, ativismo e esperança.

---

<sup>5</sup> Excetuam-se breves participações de uma supervisora de ensino da regional de São Carlos em reuniões com o MEC no ano de 2020 e no Seminário de Encerramento do Aperfeiçoamento em 2021.

A maior das evidências de indiferença até aqui à atuação através do Programa por parte do governo estadual foi em relação à minha participação no Encontro Nacional da Educação do Campo, das Águas e das Florestas que ocorreu neste ano, 2024. Formalmente requisitada à regional de ensino de minha atuação, através de convite nominal da SECADI-MEC, minha dispensa das atividades escolares para exercer atividades em prol do Programa no referido Evento foi negada. A despeito da parceria firmada através da portaria do MEC 579 que dispõe em seu artigo 10º, parágrafo III, item 'h', e também do Manual Escola da Terra<sup>6</sup>, nas responsabilidades das Secretarias de estados que rege, que *o Estado deve apoiar e subsidiar o Coordenador designado nas funções do Programa Escola da Terra*, tive todos os descontos trabalhistas referentes às ausências para estar no Evento debitados de meu ordenado, o que acarretou enorme prejuízo financeiro. Destaco que todas as unidades federativas estavam presentes no Evento e seus respectivos coordenadores estaduais ou representantes, e esse ocorrido desonroso foi exclusivamente do estado de São Paulo.

Outra observação particular é a respeito da minha *acolhida* e relacionamento com a Universidade. No meu início, em 2020, foi um tanto quanto *fria* e contida por parte da equipe já formada. Senti dificuldade, bloqueio, talvez preconceito generalizado em me incluírem como participante do processo. Um motivo pode ser pelo fato de que a oferta naquele momento - a segunda turma de Aperfeiçoamento - estava em andamento, eu iniciei com os tutores já escolhidos, e pode ser compreensível que, numa situação assim, o *novato* mais atrapalha que ajuda. Outro fator é que havia sido selecionado um professor para a função anteriormente com o qual não houve adaptação e continuidade, o que pode ter gerado desgaste. Outro quesito ainda é que, infelizmente, como colocado na introdução deste relato, a educação básica, por conseguinte seus professores, estão muito sucateados e desacreditados, endossa-se a

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_escola\\_terra.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf)

essa descrença-prévia, que é passível a acadêmicos com extenso currículo, preconceituar sobre uma professora com formação inicial em faculdade privada desprovida de arcabouço acadêmico, e que sim, tem muita deficiência de aprendizagem.

Meu início então no Programa foi um pouco frustrante por não conseguir adentrar à função de imediato - lembrando que não tinha apoio efetivo do estado e ainda o agravante da situação de isolamento social que dificultava as relações. Contudo, aos poucos, o relacionamento, o entrosamento com a equipe foi se moldando e dando cada vez mais certo. No final do curso de Aperfeiçoamento, final de 2021, especificamente no Seminário de Encerramento daquela turma, já me sentia parte da equipe de forma mais efetiva. Progressivamente o trabalho conjunto e a confiança evoluíram ao ponto de hoje me sentir à vontade e feliz em afirmar que somos uma equipe-família-comunidade Escola da Terra.

### **Considerações finais**

(...) transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação (Saviani, 2009, p. 154).

Conforme Saviani expõe, nesse excerto, a resposta sobre a qualidade da educação, da formação de professores e, conseqüentemente, uma evolução positiva da sociedade, está em os educadores serem valorizados, a ponto de essa profissão atrair os melhores investimentos de humano; os melhores humanos. Que terão condições financeiras e psíquicas para investirem em suas formações e oferecer o melhor de si. Não é só por amor. É por competência. Uma competência de educador estará intrinsecamente ligada ao seu amor, pois tendo oportunidades e,

assim, escolhas, todos escolhemos o que mais gostamos de fazer e acreditamos.

Como antiga moradora do campo por convicção, mãe de crianças de escola do campo, educadora pela permacultura<sup>7</sup>, convicta de uma vida mais socialista e menos consumista, finalizo esse relato com a conclusão de que o Programa Escola da Terra no estado de São Paulo tem uma necessidade especial e peculiar: não permitir que domine o senso hegemônico de que não se tem por aqui zona rural, não se tem povo do campo, portanto não há o que se investir em educação e escola do campo, que rural é ruim. Nós, enquanto ativistas pelo Programa, temos que continuar a luta para mostrar o contrário: a vida no campo, a agricultura familiar, a agroecologia, a agrofloresta, as monoculturas, a vida mais simples tirando da terra, do artesanato, o sustento e a dignidade, educando nossas crianças nesse sentido, pode valer e ser mais prazeroso, ser mais **vida!**, do que o estresse e a competição urbana ao qual fomos tendenciados a ver como melhor forma de viver.

A educação é um triplo processo de **humanização, socialização e entrada numa cultura**, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular (Charlot, 2006, p. 15, grifos da autora).

---

<sup>7</sup> Permacultura é uma ciência prática utilizada para desenhar espaços (desde casas até cidades) de modo que os elementos sejam posicionados de acordo com a visão sistêmica onde tudo existe em relação, criando ciclos sustentáveis de aproveitamento energético e benefício mútuo. Ela é uma maneira de intervir na realidade, propondo uma nova ética, outra conduta – uma nova maneira de ser no mundo, opondo-se à tônica individualizante da sociedade de consumo e da lógica da produção industrial contemporânea. Nesta proposta, ela acaba por aproximar inúmeras áreas do conhecimento, sendo transversal e transdisciplinar por essência (Ferreira Neto, 2018, p.44 e 45).

“Entendemos que o salto qualitativo que propiciará mudanças substanciais reside majoritariamente na articulação das lutas e das pautas já em curso” (Ferreira Neto, 2018, p. 162); o Programa Escola da Terra, com os cursos de Educação do Campo é, para além da educação escolar, um Programa de educação de vida ao encontro de outras frentes já postas, como “Por uma educação do Campo”:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos (Do campo, 2007, p. 22).

Trata-se de uma articulação de pessoas e movimentos que acreditam e mostram caminhos para uma organização da educação e da vida mais humanizada. É nisso que acreditamos. E sim, *utopizamos*. Mas é a partir de uma dose necessária de utopia que se constrói realidades rumo aos sonhos.

## Referências

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; DOS SANTOS, Juliane; DE JESUS, Lucas Antonio Feitosa. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013**. Publicada no Diário Oficial da União nº 126, quarta-feira, 3 de julho de 2013, Seção 1, página 11 e 12.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, p. 7-18, 2006.

DE LARA JAKIMIU, Vanessa Campos. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021.

DO CAMPO, Educação. **Por Uma Educação do Campo**. Educação do campo: Campo, 2007. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67546. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducacao/politicas/article/view/67546>. Acesso em: 1 ago. 2024.

FERREIRA NETO, Djalma Nery. **Caminhos e perspectivas para a popularização da permacultura no Brasil**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ITESP, Fundação Instituto de Terras de São Paulo 2024. **Comunidades Remanescentes de Quilombos**. Disponível em: <https://www.itesp.sp.gov.br/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=VaCB13qBLu6KH9M7sEaKk8kyAdlDrwM3xyXpj4T81e0>. Acesso em: 01 ago. 2024.

MACHADO, Rafael; KRÜGER, Ana; DIONÍSIO, Bibiana. **Em seis anos, procura por cursos de licenciatura cai 74% em universidades públicas do Paraná**. G1.com, 26 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2024/02/26/em-seis-anos-procura-por-cursos-de-licenciatura-cai-74percent-em-universidades-publicas-do-parana.ghtml>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLB, Observatório do Legislativo Brasileiro 2024. **Os cortes na Educação no atual Governo**. Joyce Luz, 14 dez. 2022. Disponível em: <https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo/>. Acesso em: 05 ago. 2024.

PARANÁ. **Resolução 4783 - 28 de Outubro de 2010**. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes

sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Curitiba, PR: Diário Oficial nº. 8345, 2010.

SANTOS, M. C. dos. Programa Escola da Terra em São Paulo: educação continuada de professores do campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 273–284, 2022.

SANTOS, Alessandra de Sousa dos; CARVALHO, Flávia Sanches de: Necessidade de formação versus vontade política: Educação no Campo e Escola da Terra no estado de São Paulo. *In*: SANTOS, Maria Cristina dos; NETO, José Leite dos Santos (org.). **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. 1.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1. p. 15-31.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p.143-155, 2009.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 34, p. 227-242, 2008.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. Florianópolis. Tese de Doutorado. CED. UFSC, 2004.

## **O tutor na formação continuada: reflexões acerca do programa Escola da Terra São Paulo**

Patric Oberdan dos Santos<sup>1</sup>  
Keyla Morales de Lima Garcia<sup>2</sup>

### **Introdução**

Ser tutor em um curso de extensão vai além de simplesmente acompanhar o progresso dos alunos; é uma função que envolve orientação pedagógica e a facilitação do processo de aprendizagem. O tutor atua como um guia que ajuda os alunos a compreenderem os conteúdos e atividades do curso, incentivando-os a refletir criticamente sobre os assuntos discutidos.

O tutor é uma figura central na dinâmica de cursos de extensão, especialmente em programas de formação continuada, aonde o aprendizado é voltado para o desenvolvimento profissional. Seu papel inclui a mediação entre o conteúdo teórico e a prática, o esclarecimento de dúvidas, a promoção de discussões significativas e o oferecimento de um retorno construtivo. Além disso, o tutor é responsável por identificar as necessidades individuais dos alunos e

---

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pelo PPGE UFSCar, com estágio doutoral na University College London (UCL), e Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagogo pela UFSCar, Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP. Editor da Revista HISTEDBR on-line; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC). Professor Formador do Programa Escola da Terra São Paulo. patric.oberdan@estudante.ufscar.br

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação pelo PPGE UFSCar, Mestre em Letras pelo PPG Letras da Unemat. Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Linguagem pela UnB, Pedagoga pela FINOM, Segundas licenciaturas em: Artes Visuais pela ETEP, educação física pela FABRAS e ciências biológicas pela IBRA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC). Facilitadora da UNIVESP. Professora Monitora no Programa Escola da Terra São Paulo. kmoralesdelima@gmail.com

adaptar a orientação conforme essas necessidades, o que é crucial para maximizar o potencial de cada estudante.

Geralmente, o tutor é alguém ligado à comunidade e, conseqüentemente, acaba por ter uma relação mais próxima com os alunos, o que é muito benéfico. Esse vínculo cria um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os alunos se sentem mais à vontade para expressar suas dúvidas, inseguranças e ideias. O tutor, por sua vez, pode compreender melhor as dificuldades e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, oferecendo suporte personalizado que promove o engajamento e a motivação.

Essa proximidade também permite que o tutor atue como orientador, inspirando e orientando os alunos não apenas nos aspectos acadêmicos, mas também em questões relacionadas ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Essa orientação pode ser decisiva para o sucesso dos alunos no curso e em suas futuras práticas profissionais.

Podemos considerar que o sucesso de um curso está diretamente relacionado ao trabalho desenvolvido pelo tutor; o comprometimento com o curso e com seus tutorados fará diferença ao final do curso. Ao criar um ambiente de aprendizado positivo e incentivador, o tutor contribui para o engajamento dos alunos, a compreensão dos conteúdos e a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Na literatura há vários casos explicitando a ação fundamental do tutor em cursos de extensão de ensino a distância e híbrido. Barros e Rios (2009), Brasil (2007), Soares (2012), entre outros autores, são unânimes ao tratar da figura do tutor e de sua importância nos cursos de formação continuada.

O objetivo principal do texto consiste em descrever como a formação continuada de professores em escolas multisseriadas no Vale do Ribeira pode ser aprimorada para atender às demandas específicas desse contexto educacional. A questão central que o artigo busca responder é: "De que forma a formação continuada pode ser estruturada e implementada para capacitar efetivamente os professores que atuam em escolas multisseriadas, considerando as particularidades e desafios do Vale do Ribeira?"

Para responder a essa questão, a pesquisa realizada para a elaboração do presente texto utilizou os seguintes procedimentos metodológicos, baseados em Severino (2007): pesquisa bibliográfica com a finalidade de fundamentar teoricamente o estudo, permitindo compreender e interpretar criticamente o tema à luz de outros autores; pesquisa documental, tendo como objetivo compreender como as leis elaboradas podem interferir no processo de formação continuada; pesquisa ação, devido a ligação direta com a execução do curso, os autores auxiliaram e entrevistaram na realidade dos cursistas.

O presente texto é fruto do acompanhamento do curso de aperfeiçoamento em educação do campo, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), entre agosto de 2023 e agosto de 2024. O Curso é uma parceria entre a Secretaria de Educação do Campo, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Esse curso foi destinado a professores da rede pública que atuam junto às populações do campo e quilombolas, ofertado em cinco polos regionais: São Carlos, Araraquara, Apiaí, Iporanga e Pradópolis, reafirmando o compromisso da universidade pública em oferecer formação para comunidades mais afastadas e com acesso limitado a esses recursos.

O presente texto está estruturado em três partes: na primeira, intitulada “Considerações iniciais”, é feita uma introdução e uma contextualização sobre a educação do campo e as principais leis que a amparam; no segundo tópico “O tutor no programa Escola da Terra São Paulo” foi abordado a importância do papel dos tutores para o desenvolvimento de projetos, destacando principalmente o Programa Escola da Terra da UFSCAR implementado no Vale do Ribeira; e na última parte, “Pensamentos finais”, o texto traz uma conclusão dos principais pontos da pesquisa mostrando como tem sido fundamental a colaboração dos tutores na formação de professores, conseqüentemente melhorando a qualidade do ensino na comunidade rural local, servindo de modelo para outras realidades.

## Considerações iniciais

A educação escolar é um fenômeno que diferencia os seres humanos dos outros animais; com base nessa ideia Saviani destaca a especificidade humana relacionada à capacidade de aprender e transmitir conhecimento de forma sistematizada e intencional. Enquanto os animais aprendem por instinto e imitação, os seres humanos, por meio da educação, são capazes de construir e transmitir cultura, desenvolver o pensamento crítico, promover a socialização, pois a escola é um espaço de interação social (Saviani, 1984). A educação escolar pode ser compreendida como um mecanismo que pode ser utilizado tanto para a emancipação quanto para o controle social (Althusser, 1985); na sociedade capitalista em que vivemos, a educação escolar está sempre em disputa, causando uma dualidade educacional.

Essa dualidade causa uma precariedade explícita na educação destinada à classe trabalhadora, sobretudo para a classe trabalhadora do campo. A escola do campo, como dito por Bezerra Neto (2017), por muito tempo foi sendo tratada como a “prima pobre” da escola urbana, sendo um espaço para se depositar tudo o que era inservível para o meio urbano, desde carreiras até metodologias. É válido ressaltar que, além dos problemas estruturais dos prédios e a formação imprópria dos professores, as escolas do campo enfrentam constantemente a ameaça de fechamento.

A Educação do Campo no Brasil ganhou destaque e regulamentação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa legislação, em seu artigo 28, menciona a necessidade de organizar a educação para a população rural, um termo que, em 2023, foi atualizado para "campo", refletindo melhor a diversidade e a identidade dessas comunidades (Brasil, 2023).

É importante destacar que o movimento por uma educação específica para as populações do campo antecede a LDB de 1996, sendo resultado de lutas sociais e de movimentos organizados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e

outras entidades do campo. Esses grupos exigiram políticas públicas que atendessem suas realidades e necessidades educacionais (Bezerra Neto, 2016).

A LDB estabelece que os sistemas de ensino devem adaptar-se às especificidades da vida rural e de cada região, adequando os conteúdos curriculares e metodológicos à realidade do campo, organizando o calendário escolar conforme as fases do ciclo agrícola e promovendo a articulação entre a educação escolar e as atividades de formação profissional. Há outros documentos normativos e programas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Política Nacional de Educação do Campo que reforçaram e proporcionaram certa visibilidade à modalidade.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando a importância de uma educação contextualizada que valorize a cultura, a história e o conhecimento das comunidades rurais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a autonomia dessas populações.

Nesse contexto, a formação continuada de professores se mostra fundamental para garantir a qualidade do ensino, especialmente em áreas como a Educação do Campo, onde os desafios são ainda mais específicos e complexos. A formação continuada permite que os educadores atualizem seus conhecimentos, desenvolvam novas habilidades pedagógicas e se adaptem às mudanças nas políticas educacionais e nas necessidades dos alunos.

Pesquisadores como Marcelo Garcia e José Carlos Libâneo enfatizam que a formação continuada é um processo de desenvolvimento permanente, essencial para a melhoria da prática docente. Garcia (2012) vê essa formação como um processo colaborativo, onde os professores refletem sobre suas práticas e constroem coletivamente novas formas de atuação pedagógica. Libâneo (2002) reforça que a formação continuada é crucial para enfrentar as exigências de um ensino cada vez mais diversificado.

Para que a formação continuada possa acontecer de forma eficaz, considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores, sobretudo do campo, surge a figura do tutor, um professor que irá desempenhar o papel de mediador entre a universidade e seus colegas que estão como alunos ou cursistas.

### **O tutor no programa Escola da Terra São Paulo**

A participação dos tutores tem sido muito relevante para o êxito de cursos em EAD ou híbridos, e no curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo do Programa Escola da Terra realizado pela UFSCar não foi diferente.

Entretanto, vale ressaltar que o tutor do Programa Escola da Terra e os tutores dos cursos EAD, mesmo desempenhando funções semelhantes, possuem diferenças significativas, que abrangem desde o processo de seleção até os objetivos e métodos de trabalho.

Antes de entrar com mais detalhes nas atividades desenvolvidas, faz-se necessário uma breve contextualização do programa, das competências básicas dos professores selecionados e do processo seletivo.

O Programa Escola da Terra é uma iniciativa do governo federal brasileiro, criado com o objetivo de promover a formação continuada de professores que atuam em escolas do campo, especialmente em áreas rurais e comunidades tradicionais. A proposta central do programa é contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas escolas situadas em áreas rurais, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas dessas regiões.

A Escola da Terra é ação constante do Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades (Brasil, 2013, p. 03).

O programa atua em várias frentes, incluindo a formação de docentes, a produção de materiais pedagógicos adequados à realidade do campo, e o desenvolvimento de metodologias de ensino que valorizam o contexto local. O currículo escolar é adaptado para dialogar com as vivências e o cotidiano dos estudantes do campo, reconhecendo a importância da educação contextualizada.

A Escola da Terra tem como um de seus pilares a educação inclusiva, sendo sensível à diversidade de realidades presentes no campo, e busca garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, respeitando suas identidades culturais e promovendo a valorização das tradições e saberes locais.

No Programa, os tutores atuam com destaque, realizando o acompanhamento e orientação dos professores que participam da formação continuada. Eles são responsáveis por garantir que os conteúdos e as metodologias propostas pelo programa sejam adequadamente implementados e contextualizados nas escolas do campo. A relação dos tutores com o programa envolve três principais funções: acompanhamento pedagógico; articulação com a comunidade; formação e capacitação.

Para o desenvolvimento das atividades, os tutores receberam uma formação inicial composta por sete encontros, cujo objetivo foi preparar esses profissionais para desempenhar suas funções de maneira eficaz. Essa formação teve um foco específico em inclusão digital e mediação pedagógica, capacitando os tutores para atuarem de forma ativa com as turmas, sendo uma parte essencial da equipe, pois, estavam em contato direto com os alunos no dia a dia.

Nos encontros, os tutores foram apresentados a ferramentas digitais que seriam utilizadas ao longo do programa, além de receberem orientações sobre como auxiliar os cursistas com problemas que poderiam acontecer no decorrer do curso. Esse aspecto foi crucial, especialmente considerando o formato do curso. Paralelamente, o tema da mediação pedagógica foi abordado com profundidade, com o intuito de preparar os tutores para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Com essa formação, os tutores assumiram suas atividades, organizadas em três frentes principais. A primeira foi o acompanhamento dos cursistas, no qual os tutores desempenharam um papel essencial de apoio contínuo. Esse acompanhamento envolveu tanto visitas presenciais às escolas quanto suporte à distância, garantindo que os professores pudessem aplicar as metodologias aprendidas de forma prática e contextualizada. Os tutores estavam sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e oferecer orientações pedagógicas, criando uma relação próxima e colaborativa com os professores.

A segunda atividade central foi a facilitação das atividades. Os tutores atuaram como mediadores do processo de ensino, organizando e facilitando discussões, atividades práticas e momentos de reflexão crítica. Eles foram responsáveis por garantir que as atividades propostas fossem executadas de maneira que respeitasse as realidades das escolas do campo, adaptando os conteúdos às necessidades e demandas dos cursistas e das comunidades em que atuam.

Além disso, os tutores desempenharam um papel fundamental como ponte entre a universidade e os alunos. Eles facilitaram a comunicação entre os cursistas e a equipe do curso na universidade, assegurando que os professores tivessem acesso às orientações e materiais didáticos necessários para o desenvolvimento das atividades. Essa mediação garantiu que o conhecimento acadêmico chegasse de forma clara e aplicável às escolas do campo, promovendo uma educação de qualidade e contextualizada.

Assim, a atuação dos tutores no Programa Escola da Terra foi essencial para o sucesso da formação continuada dos professores do campo, unindo teoria e prática em um processo colaborativo de ensino e aprendizado.

## **Pensamentos finais**

Dentre todos os fatores que contribuem para o sucesso de uma determinada tarefa, o mais crucial é quem está envolvido nela, ou seja, a dinâmica de grupo e a qualidade da liderança são elementos fundamentais para se alcançar os objetivos, pois influenciam diretamente a motivação, a colaboração e a eficiência da equipe. Em um curso de extensão realizado em uma região afastada, com pouca ou nenhuma presença do Estado, onde instituições privadas dominam oferecendo diplomas de forma mercantilizada, o papel da equipe executora do curso se torna ainda mais destacado. Nesse contexto, o tutor emerge como uma figura central para o sucesso da iniciativa.

O êxito de um curso de extensão como esse, realizado no Vale do Ribeira, em condições específicas depende, em grande parte, do desempenho e do comprometimento do tutor. Para alcançar uma taxa de aprovação de 90%, o que é notável em um ambiente tão desafiador, foi essencial contar com pessoas comprometidas dentro da comunidade. O tutor, ao criar um ambiente de aprendizado positivo e incentivador, contribui significativamente para o engajamento dos alunos, a compreensão dos conteúdos e a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Mais do que apenas acompanhar o progresso dos alunos, o tutor atua como um verdadeiro catalisador do aprendizado, facilitando a construção de um conhecimento mais profundo e duradouro. Essa atuação não é decisiva apenas para o sucesso acadêmico dos alunos, mas também para o desenvolvimento de suas competências profissionais e pessoais, garantindo que o conhecimento adquirido seja sólido e tenha impacto real na transformação das realidades educativas do campo.

Os resultados alcançados com o curso Escola da Terra no Vale do Ribeira evidenciam a importância de investir em ações educativas que valorizem o contexto local e as necessidades da comunidade. Ao oferecer um ensino de qualidade e promover a formação de profissionais qualificados, contribui-se para o

desenvolvimento local e para a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, o papel do tutor se destaca como um exemplo inspirador de como a educação pode ser um instrumento de transformação social.

### **Referências:**

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, 2 (3). Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15> Acesso em 10 de out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

## **Acesso, Inclusão e Identidade: Reflexões sobre a Educação no Assentamento Horto Guarani**

Fábio Renato Manzoli<sup>1</sup>  
Patric Oberdan dos Santos<sup>2</sup>

### **Introdução**

Fruto da decorrência de uma pesquisa de campo realizada, o relato de experiência se demonstrou um meio significativo de abordagem para os objetivos propostos, pois é um texto que descreve uma experiência que contribui de forma relevante para uma área de atuação e, neste caso, poder apresentar essa vivência no campo, mais precisamente no assentamento Horto Guarani, foi a melhor forma de conhecimento da realidade; claro que a revisão bibliográfica é essencial para a compreensão mais adensada dos territórios dos nossos estudantes, porém, a experiência de olhar nos olhos, sentir os cheiros, ouvir os sons do meio vivente e, assim, perceber as rotinas que envolvem as crianças do assentamento que estudam nas áreas urbanas contribuíram muito para o entendimento dos alunos que estão há tempos nos bancos escolares

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino e Gestão e Inovação pela UNIARA. Graduado em História e Geografia pela faculdade São Luís de Jaboticabal. Pedagogo pela Faculdade Integradas Urubupungá. Especialista em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela UNESP. Especialista em metodologia do ensino da geografia e a questão ambiental da UNESP. Especialista em Coordenação Pedagógica UFSCar. Supervisor Educacional em Pradópolis-SP. [historiamanzoli@gmail.com](mailto:historiamanzoli@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pelo PPGE/UFSCar, com estágio doutoral na University College London (UCL), e Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagogo pela UFSCar, Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP. Editor da Revista HISTEDBR on-line; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC). Professor Formador do Programa Escola da Terra São Paulo. [patric.oberdan@estudante.ufscar.br](mailto:patric.oberdan@estudante.ufscar.br)

invisibilizados pela homogeneização curricular e mecanização dos olhares, tempos e espaços.

A prática ocorreu como atividade obrigatória do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo da UFSCar, com o objetivo de identificar e refletir os desafios dos estudantes e famílias do campo que estudam na área urbana e, desta forma, compreender a rotina de acesso à educação escolar de alunos por meio de visita à comunidade onde reside.

O local visitado foi o “Assentamento Horto Florestal Guarany” – Pradópolis SP, ocorrida em 16 de janeiro de 2024. Este assentamento teve início no ano de 1992, através da ocupação, e em 1998 as terras foram desapropriadas para fins de reforma agrária; portanto, se analisarmos a partir da ocupação essa comunidade está estabelecida há mais de 30 anos.

Pradópolis é uma cidade de pequeno porte possuindo uma população de 17.078 habitantes, e a densidade demográfica de 102,03 habitantes por quilômetro quadrado, sendo a área do município de 167,378 km. O município não possui, atualmente, escola rural e os estudantes são atendidos nas escolas públicas (municipal e estadual) e privada.

O assentamento está localizado no município de Pradópolis, com uma área total de 4.190,22 (quatro mil cento e noventa, vírgula, e vinte e dois) hectares, sendo a área agrícola de 3.080,39 (três mil e oitenta, vírgula, e trinta e nove) hectares e está dividido em 273 (duzentos e setenta e três) lotes agrícolas, com área média de 11,38 (onze vírgula trinta e oito) hectares, sendo 213 (duzentos e treze) lotes no município de Pradópolis; esta foi a comunidade visitada e, segundo a Fundação Instituto de Terras (ITESP), o “Horto Guarany” é um assentamento composto por 274 famílias.

Nossas pesquisas demonstraram que o assentamento registrou retrocessos nos serviços de saúde. No biênio de 2001/02, o ITESP juntamente com a secretaria de saúde trabalhou na implantação do PSF específico para assentados e, no Guarani, chegou a ser implantado o programa dentro do horto, mas sem explicações, as prefeituras de Pradópolis e Guatapará o interromperam e optaram

por oferecer o sistema básico de acolhimento nos respectivos municípios. Sobre as condições de saneamento básico, há necessidade de melhoras. A fossa séptica biodigestora é uma exceção encontrada em menos de 10 lotes, sendo que a maioria absoluta (mais de 90% das famílias) se vale do uso de fossas negras. A orientação dada pelo ITESP para evitar contaminações é a distância correta entre as fossas e os poços de água.

Quanto à educação básica, as crianças frequentam regularmente a escola. Os alunos contam com transporte até as escolas de Pradópolis ou Guatapará, municípios responsáveis pelo oferecimento do transporte público gratuito, mas, mesmo contando com ações na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, identificamos, durante o trabalho de campo que, por motivos diversos, é registrado um baixo nível de escolaridade dos entrevistados adultos e a falta de acesso às creches, principalmente para crianças de 0 a 3 anos de idade.

Sabemos que a educação tem um papel essencial na sociedade, desde o surgimento do homem, pois, como registra Saviani (2015), a educação é o que nos diferencia dos outros animais. Até o surgimento da escola, a educação se dava, principalmente, pelo trabalho nas classes populares, como nos casos dos aprendizes na idade média, que eram jovens que estavam nas oficinas para aprender o seu trabalho, junto ao mestre de ofício e, normalmente, não havia ascensão social; o ofício era passado de pai para filho, o que mudou a partir da sociedade moderna.

Com as transformações ocorridas, principalmente a partir do século XVIII pelos desdobramentos da Revolução Industrial, que intensificaram o êxodo rural, o crescimento desordenado das cidades e com a preponderância do racionalismo científico aplicada à produção de bens, a escolarização se tornou essencial para a condição de uma vida cidadã, nos termos da educação e sociedade burguesa, que formatou os modelos escolares para o atendimento das necessidades do capital inserindo conceitos da administração de empresas na gestão dos sistemas de ensino e, por consequência, nas

unidade escolares, o que dificulta o reconhecimento das diferenças entre grupos de estudantes e suas identidades.

Fato notado durante o planejamento para a atividade de campo, onde realizamos uma breve pesquisa nos planos gestores das unidades escolares do ensino fundamental para identificar as ações realizadas pelas escolas e sistema de ensino e, inferimos que o município de Pradópolis não oferece escola no campo, atendendo esses educandos nas escolas urbanas e, pela falta dessa política pública, os alunos enfrentam em alguns casos horas diárias dentro do transporte escolar (ônibus).

Logo, o direito à creche para os filhos dessas famílias fica prejudicado devido aos riscos do transporte para crianças bem pequenas, excluindo-as, na prática, do direito à educação infantil (creche).

Os educandos do Assentamento Horto Guarany são citados apenas nas listas do transporte escolar, não havendo adequação curricular e pedagógica para o seu acolhimento. A atividade de campo possibilitou o conhecimento da difícil rotina dos estudantes do assentamento, o que proporcionou a percepção da grande vulnerabilidade desse grupo de alunos e o entendimento de que somente a política pública de transporte escolar não garante o direito de acesso e permanência na escola, e a necessidade da construção de espaços escolares no próprio campo com reconhecimento dos saberes da comunidade na elaboração da proposta pedagógica é fundamental para a mudança dessa realidade.

A referida falta de adequação curricular é apenas um dos aspectos necessários para que a escola urbana atenda qualitativamente a criança/escolar do campo de forma a garantir aprendizagens com sentido aos discentes, sendo um desafio enorme a inclusão das especificidades que a diversidade desse grupo de estudantes carrega em suas bagagens e experiências individuais e coletivas; entretanto, a escola pública é o espaço de acolhimento e acesso ao conhecimento sistematizado e se faz necessário as transformações na compreensão do que é uma escola de qualidade para todos, essencialmente pelos membros que

compõem o corpo docente, gestores das unidades de ensino e gestão da rede municipal de educação.

Uma das possibilidades apresentadas no curso para a transformação dos espaços e tempos educativos de forma a respeitar a identidade e realidade dos grupos que compõem os alunos viventes no campo é a pedagogia da alternância por ser um método que facilita a interação entre estudantes que vivem no campo e sua realidade diária, promovendo uma troca contínua entre suas experiências de vida, trabalho e ambiente escolar, o que não é vivenciado nas normativas do sistema próprio de educação pela falta da política pública da escola do campo.

Por este contexto, a escola deve transformar, adequar e refletir o meio, as propostas e os valores impostos pelo poder central, devendo ser a promotora e a mobilizadora da comunidade escolar para a participação na realidade da escola e do mundo em que se relaciona e se constitui, pois não pode se tornar uma ilha, desconsiderando os grupos sociais que a compõe.

Para tanto, é necessário qualificar a relação com os pais, e conhecer os grupos sociais a que pertencem os educandos e familiares das unidades escolares, pois, para muitos, os portões da escola são o limite, sendo que, para aproximar à comunidade, é preciso criar canais de comunicação mais eficazes e compreender que não é a escola a única detentora e/ou construtora de saberes no mundo contemporâneo.

Desta forma, a escola deve reconhecer o saber da comunidade e promover formas de participação efetivas e horizontais, considerando e ratificando os termos que a LDB 9394/96, respectivamente, em seus artigos 12º e 14ª, registra como norteadores dessas ações inclusivas e de construção de uma escola cidadã.

Nesta mesma linha o educador Carlos Jamil Cury explica que a Lei 9394/96 garante autonomia para as escolas elaborarem seus projetos pedagógicos, calendários escolares diferenciados para as escolas localizadas na zona rural, e formas de organização por etapas e ou ciclos entre outros para as escolas urbanas, porém não é raro não encontrar sequer citações dos estudantes do campo nas

propostas pedagógicas escolares, o que demonstra a importância da criação de uma escola no campo para atendimento das crianças pertencentes à área rural.

Esses graus de autonomia são orientados pelos parâmetros curriculares nacionais, temas transversais e ou normas complementares baixadas pelos referidos sistemas de ensino, porém, segundo Saviani, as influências do neoliberalismo, por meio do banco mundial, está centralizando as decisões não somente econômicas, mas também, educacionais, excluindo a diversidade, ao desconsiderar suas individualidades.

Fato este com consequências diretas nas decisões políticas no âmbito municipal ao não incentivar a criação de escolas rurais, principalmente pela justificativa financeira e pela baixa demanda, além do preconceito às classes multisseriadas.

## **Objetivos**

O objetivo inicial da atividade externa é o de identificar e refletir os desafios dos estudantes e famílias do campo que estudam na área urbana e, desta forma, compreender a rotina de acesso à educação escolar de alunos por meio de visita à comunidade onde reside.

Entretanto ao realizar as visitas percebemos que as informações colhidas ampliaram os objetivos iniciais, proporcionando reflexões sobre políticas públicas muitas vezes vinculadas a uma imagem de sucesso, como no caso do transporte escolar, mas que na prática continuam atendendo apenas parcelas do público alvo.

Foi constatado com a pesquisa de campo, no caso das famílias visitadas, que as crianças de 0 a 3 anos de idade não possuem acesso a creche pela impossibilidade da utilização do transporte gratuito e, nos casos dos adultos, pela falta de adequação e flexibilidade das escolas à realidade do trabalhador do campo; a política pública de transporte escolar deve ser acompanhada de estratégias e ações que viabilizem o acesso à educação para todos,

e essa meta não fora alcançado no município exatamente pela invisibilidade dessas crianças do campo que estão dentro e fora dos muros escolares, mas não nas políticas públicas.

Portanto, os objetivos dessa produção são o de identificar e refletir as dificuldades de acesso à educação, mesmo com o transporte escolar, e de serem considerados em suas condições existenciais dentro dos espaços escolares.

A pesquisa de campo foi utilizada como ferramenta de coleta de dados por ser parte da atividade “tempo comunidade”, que é uma estratégia da pedagogia da alternância para possibilitar o acesso à educação, respeitando a realidade dos estudantes do campo à educação, ao reconhecer os diferentes tempos entre a vida urbana e a rural; o estudo possibilitou experienciar a vida dos educandos sem a romantização das narrativas midiáticas ou explicações alicerçadas no senso comum.

Além disso, a pesquisa de campo possibilita a utilização de outros tipos de pesquisa que, no caso dessa produção, foi utilizada a entrevista com questões abertas para possibilitar um momento de escuta atenta e acolhedora, para fins de registro e entendimento da rotina do escolar e da vida no campo dos assentados.

A pesquisa documental foi realizada nos planos gestores das 10 (dez) escolas da Rede Municipal de Educação e a bibliográfica na literatura indicada durante o curso, sendo utilizada para dar consistência teórica às análises dos dados extraídos da amostragem de 2 (duas) famílias residentes no assentamento Horto Guarani.

### **Vivências e Aprendizados: Um Relato de Experiência**

Nesta ótica de considerar a escola um espaço privilegiado de formação, e a atividade proposta um momento de refletir sobre os grupos sociais excluídos pelo poder hegemônico, realizamos a pesquisa de campo como segue:

As famílias assentadas são organizadas e possuem uma associação para decisões coletivas referentes às lutas e melhorias em diversos aspectos do cotidiano. Atualmente parte das famílias

possuem poço artesiano e energia elétrica e são atendidos pelo programa de transporte escolar para garantir a acessibilidade dos estudantes às escolas.

Os assentados vivem da agricultura familiar, criação de animais, arrendamento de terra e empregos na área urbana (comércio, indústria, construção civil, diaristas, entre outros), não possuem posto de saúde no local, tendo de se deslocar por quilômetros nos casos de emergências.

O trabalho de campo foi realizado no dia 27/01/2024, em dois lotes localizados no assentamento Horto Guarany; utilizamos como meio de transporte veículos (carros) para chegar até os lotes, previamente agendados, e no traslado fotografamos pontos que consideramos importantes para o entendimento do contexto do trabalho e utilizamos registros manuais e gravações autorizadas para qualificação dos registros.

A rotina dos estudantes da Família 1 é marcada por muitas dificuldades; as aulas têm início às 7h00 min, e mesmo residindo aproximadamente a apenas 4,5 km de distância da escola, o ônibus (transporte escolar) passa às 6h15 min, o que obriga a educanda participante da entrevista a acordar às 5h20 min, para se preparar, e percorrer aproximadamente 400 metros para ter acesso ao ônibus. As aulas do período vespertino se encerram às 12h30 min, porém, a aluna chega em casa somente às 14h00 min e, segundo relato, com fome. Durante o período da manhã a merenda escolar oferecida aos alunos é composta por café da manhã simples (Leite, pão ou bolacha) ao chegarem na escola, e uma refeição às 9h15 min (intervalo). Ressaltou que não tem almoço específico para os alunos do transporte, porém, quando estes solicitam, as funcionárias da cozinha lhes separam parte da merenda destinada aos alunos do período vespertino ou sobras do matutino. O caçula “Manoel”, também vai para a escola de ônibus no mesmo período da manhã, entretanto, como estuda no período integral, só retorna para casa no final da tarde; nesta escola é servida todas as refeições diárias. Já o filho do meio, “Micaias”, que estuda no período vespertino, prefere ir para a escola de bicicleta, pois, o ônibus passa no ponto

próximo à sua casa às 10h50, mesmo as aulas desse período tendo início às 12h20 min. Já na volta, as aulas se encerram às 18h15, e apesar do sítio ser próximo, devido ao trajeto que o ônibus realiza, o estudante relatou que chegaria em casa às 20h00 min; sendo assim, o tempo no ônibus seria muito longo e cansativo, visto que um único veículo realiza o transporte por uma área bastante extensa. Além da escola, ele tem outras responsabilidades, tais como: compromissos religiosos juntamente com sua família e, também, colabora nas atividades agropecuárias desenvolvidas no sítio, e relata que, para manter a família, o pai precisa trabalhar fora para complementar a renda e a mãe sozinha não consegue atender todas as demandas das atividades diárias do sítio.

No caso da Rotina dos estudantes da Família 2, a estudante “Ariely” frequenta a escola em período integral no CECI Luíz Ometto; as aulas iniciam na escola às 7h00 min da manhã, entretanto, para ela começa muito mais cedo, pois precisa acordar às 5h30 min, visto que o ônibus passa no ponto próximo à sua casa às 6h00 min. A saída da escola ocorre por volta das 17h00 min, mas a criança só chega em casa às 18h00 min, levando aproximadamente 1 hora de trânsito até a escola, mesmo sendo um dos primeiros pontos que o ônibus passa em seu trajeto, e a uma distância de pouco mais de 3 km, porém, para concluir o trajeto o ônibus percorre aproximadamente 8km, pois precisa passar por outros caminhos e pontos para cumprir seu percurso. Seu irmão “Salomão”, apesar da vontade e necessidade da família não frequenta a creche, pois não há a oferta de transporte para sua faixa etária. No mesmo sítio reside outra família com filhos pequenos. Ao serem questionados se as crianças que não estão estudando não frequentam a escola por que os pais não querem ou por algum empecilho como transporte, por exemplo, o pai respondeu que apesar de ter monitora no ônibus, o transporte não leva crianças de creche, pois o horário de funcionamento da creche é diferente do horário da escola, além de não ser adequado transportar crianças bem pequenas em um ônibus que conta somente com uma monitora responsável para várias crianças ao longo do trajeto.

Além disso, a família não consegue levar e buscar as crianças por conta própria.

Os relatos das famílias entrevistadas permitem inferir que, apesar das políticas públicas que garantem o transporte escolar, os estudantes tem imposto uma rotina muito cansativa durante o ano letivo, o que pode afetar o rendimento escolar e o prazer de aprender.

As escolas municipais possuem boa estrutura, o que ficou visível nos alunos entrevistados da família 1 e em seus pais, que possuem uma percepção positiva em relação à escola, pois ao serem indagados sobre como é a escola, se as salas de aulas são limpas, as condições dos banheiros, o que a escola oferece, o que acham legal lá, e o que mais gostam na escola, nenhum deles apresentou reclamações explícitas, e todos disseram gostar da escola; entretanto, tiveram dificuldade em identificar o que mais gostam no ambiente escolar e acabaram dizendo que a merenda escolar é o que mais gostam na escola, e os colegas. Sobre a necessidade de melhoria na escola, a filha mais velha relatou que gostaria que na escola estadual, na qual ela vai começar a frequentar o Ensino Médio, também houvesse climatizadores ou ar condicionado, como na escola municipal em que ela concluiu o Ensino Fundamental, pois as ondas de calor estão cada vez mais frequentes e sua nova escola dispõe apenas de ventiladores.

Em seguida, os alunos foram questionados se durante as aulas são abordados conteúdos escolares contextualizados com a vida no assentamento, e a estudante “Micaela” relatou que apenas em uma ocasião a professora de ciências passou um trabalho relacionado ao tema e chegou até a organizar uma visita com a turma toda em um sítio vizinho, ou seja, não há um trabalho sistematizado que valorize a agricultura familiar ou a agroecologia, mas é amplamente divulgado nas redes sociais projetos ligados ao agronegócio (ABAG).

Perguntamos para a “Ariely” (Família 2) sobre o que ela mais gosta na escola, e a criança respondeu que gosta muito de brincar e de estudar. Seus pais demonstraram bastante satisfação com a

escola da filha, principalmente em relação à alimentação, à estrutura, à flexibilidade de horários das reuniões, aos recursos e aos profissionais, além de relatarem manter um bom relacionamento entre a família e a escola.

Os desafios relatados pelas famílias 1 e 2 são comuns, e ambas verbalizaram a falta de conservação das estradas que pioram muito na temporada de chuvas, fazendo seus filhos perderem muitas aulas. Relataram, também, que são constantes os atolamentos dos veículos, o que faz as crianças chegarem muito tarde em casa.

Outro desafio para as famílias entrevistadas está na conclusão dos estudos, principalmente para as mulheres que possuem uma sobrecarga de trabalho em cuidar do sítio, filhos e apoio às instituições religiosas.

As instituições religiosas (protestantes) são visíveis e nos relatos, expressões e vestimentas demonstram suas influências nos moradores dos lotes visitados, comprometendo parte do tempo, principalmente, das mulheres.

As famílias demonstraram que a educação e a religião são aspectos importantes na constituição dos valores que compõem os valores da comunidade, verbalizam que a situação melhorou, mas que está longe de ser considerado que os direitos básicos são respeitados no assentamento.

Concluimos com imagens que sintetizam aspectos do cotidiano das famílias entrevistadas:

Foto 1 – Criação de porcos



Fonte: Manzoli (2024).

Uma das fontes de sustento e alimentação é a criação de porcos e outros animais, como a criação de galinhas que servem para o comércio, consumo próprio e trocas entre os assentados.

Foto 2 - Acolhimento



Fonte: Manzoli (2024).

Foto 3: Acolhimento



Fonte: Manzoli (2024).

Uma marca registrada deste trabalho de campo foi o acolhimento que as famílias dispensaram ao grupo, respondendo as questões com transparência e se disponibilizando ao diálogo.

Foto 4: Modelo de moradia



Fonte: Manzoli (2024).

O tipo de moradia representada na foto não é padronizado no assentamento, conforme relatos dos entrevistados; por muitos anos moraram em barracas de lona e ou cobertos com telha eternit.

Foto 5: Estrada



Fonte: Manzoli (2024).

A estrada que os educandos percorrem todos os dias para chegarem às escolas carecem de manutenção contínua e causam atolamentos e quebras que pioram o cotidiano das crianças e adolescentes do assentamento Horto Guarany.

A escola no campo é resistência objetiva e diária contra a filosofia neoliberal que somente supervaloriza na educação os resultados das avaliações externas em contraponto das avaliações em processo e/ou formativas, o que causam mais desigualdades por desconsiderar a realidade das crianças que residem no campo, e desvalorizar as políticas públicas e os profissionais da educação, sendo esses aspectos extremamente prejudiciais para as escolas no campo e para a educação como direito constitucional.

Por isso, a escola para todos, como espaço de formação e transformação da comunidade, é essencial para garantir uma educação voltada para os princípios democráticos, necessitando ações práticas como: estabelecer Unidade Escolar no campo e transformar esse espaço em lugar para acolher as decisões e encaminhamentos coletivos; mobilizar a comunidade escolar para a

construção de atitude democrática participativa e conhecimento dos princípios que a alicerça; otimização dos conselhos escolares; criação de meios eficientes de comunicação; estabelecimentos de formas coletivas de avaliação do projeto político-pedagógico; criação de escola/projeto para formação de pais educadores; reuniões temáticas sobre a realidade dos alunos do campo; acesso ao espaço para fins culturais e atividades esportivas e principalmente, apoiar a criação de uma rede de apoio aos escolares.

## Referências

CURY, Jamil. **LDB - Educação Básica 1**. UNIVESP. 14'20". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cSQWrZIN-PY>. Acesso em: 07 dez. 2015.

CURY, Jamil. **LDB - Gestão Democrática e Autonomia Pedagógica**. UNIVESP TV. 14'39". Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Zn\\_hRSknp-c](https://www.youtube.com/watch?v=Zn_hRSknp-c) Acesso em: 09 dez. 2015.

CURY, Jamil. **LDB por Carlos Jamil Cury**. UNIVESP TV. 7'26". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uqz3z-Md6Ac>. Acesso em: 09 dez. /12/2015.

SAVIANI, Dermerval. **Escola: Dominação ou transformação – parte 1**. Painel sobre Educação. 1995. 21'41". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwBl6BOr8jo> Acesso em: 09 dez. /12/2015.

SAVIANI, Dermerval. **Escola: Dominação ou transformação – parte 2**. Painel sobre Educação. 1995. 21'41". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=024bXXSUWbE>. Acesso em: 08 dez. /12/2015.



## Uma Escola do Campo que dá certo Escola da Terra aplicado à EMEF Hermínio Pagotto

Alessandra Damiani Ferreira Teodoro<sup>1</sup>

Alessandra Cristina de Oliveira<sup>2</sup>

Michele Colombo Monaco<sup>3</sup>

### Introdução

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1984. p. 02).

Este relato de experiência traz o percurso, aprendizagens, retrospectivas e perspectivas vividas, implementadas e implementando-se, na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Araraquara-SP, Escola do Campo EMEF. “Prof. Hermínio Pagotto”, e também a partir do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, Programa Escola da Terra do Ministério da Educação (MEC), oferecido pela Universidade Federal de São

---

<sup>1</sup> Formada em Pedagogia da Terra pela UFSCar. Professora efetiva da Rede Municipal de Araraquara. Tutora no Programa Escola da Terra-SP. [alessandra.teodoro@educararaquara.com](mailto:alessandra.teodoro@educararaquara.com)

<sup>2</sup> Formada em Pedagogia pela UNIP. Professora efetiva da Rede Municipal de Araraquara. Cursista no Programa Escola da Terra-SP. [alessandra\\_cristina82@hotmail.com](mailto:alessandra_cristina82@hotmail.com)

<sup>3</sup> Especialista em Educação do Campo e Mestranda em Educação pela UFSCar. Professora efetiva da Rede Estadual de São Paulo. Coordenadora Estadual do Programa Escola da Terra-SP. [michelecolombo@prof.educacao.sp.gov.br](mailto:michelecolombo@prof.educacao.sp.gov.br)

Carlos (UFSCar), em 2023/2024; tendo as autoras envolvimento com a unidade escolar a partir do curso e/ou por atuarem/trabalharem na escola.

O objetivo deste relato é mostrar e replicar como possibilidades a trajetória da referida escola, investidas bem sucedidas (ou não), implementações existentes e a partir do Programa Escola da Terra e suas expectativas. De forma quantitativa e qualitativa, demonstrar a eficiência da Educação do Campo para toda a comunidade escolar.

### **Caracterização da escola**

A escola conta com 160 educandos, todos residentes no assentamento e filhos de agricultores familiares, com a grande maioria sendo migrantes da região e de outros estados. A EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto abrange todas as etapas da educação básica em nível fundamental: educação infantil (de 0 a 5 anos), ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), educação integral e educação especial. A Unidade de Educação Infantil atende 40 crianças, enquanto 120 estudantes estão no Ensino Fundamental, com horário de funcionamento das 7h00 às 17h30.

A infraestrutura da escola é exemplar e atende às necessidades dos educandos e da comunidade. As instalações incluem salas de aula bem equipadas, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o aprendizado. A biblioteca oferece um espaço dedicado ao estudo e à pesquisa, com um acervo diversificado. A cozinha experimental é utilizada para práticas culinárias e atividades educativas relacionadas à alimentação e nutrição, enquanto a cozinha para merenda é responsável pela preparação de refeições e lanches. O pátio serve como área externa para recreação e atividades ao ar livre, e a quadra poliesportiva proporciona um espaço para a prática de esportes e atividades físicas. O laboratório de informática está equipado com recursos tecnológicos para o ensino de habilidades digitais, e a sala da direção e coordenação oferecem ambientes

administrativos essenciais para a gestão escolar. Adicionalmente, a escola possui um viveiro de mudas, um jardim, um pomar e um parquinho de areia, que contribuem para a educação ambiental e oferecem espaços de lazer e desenvolvimento motor.

Atualmente a escola está passando por uma expansão significativa. As obras incluem a construção de oito novas salas de aula, um refeitório, banheiros e um deck para apresentações. Também estão em andamento a reforma da quadra poliesportiva, a construção de uma arquibancada, passarela coberta e acessível, e a restauração do antigo prédio para a construção de um centro de memória histórica, que irá abrigar a trajetória educacional da escola e da comunidade. As obras de expansão atendem às demandas expressas pelos moradores nas plenárias do Orçamento Participativo.

Composta por aproximadamente 60 profissionais, a equipe da escola do Campo “Professor Hermínio Pagotto” realiza um trabalho conjunto e integrado. Destes, 15 são professores, 5 agentes educacionais e 3 técnicos administrativos. A gestão da instituição inclui três membros: a diretora, a coordenadora pedagógica e o Assistente Educacional Pedagógico (AEP). No Ensino Fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano), todos os professores são efetivos. Já no Ensino Fundamental de anos finais (6º ao 9º ano) e na educação integral, há uma combinação de efetivos e temporários. A parceria e colaboração entre os membros da equipe é crucial para o bom funcionamento da escola, com todos os envolvidos participando ativamente na organização. A maioria dos docentes efetivos optou pela escola por convicção, acreditando em uma abordagem educacional diferenciada e identificando-se com a escola do campo. O modelo de gestão adotado é coletivo, garantindo que a participação de todos seja fundamental para o sucesso da instituição.

### **Uma Escola com Raízes Profundas e (A)braços Abertos**

Essa concepção da relação teoria-prática como práxis comunicativa nos parece muito desafiadora para a educação, uma vez que, além

de oferecer elementos teórico-práticos para que a educação possa atingir seus objetivos de envolver efetivamente alunos e professores em um processo coletivo de construção dos conhecimentos e de personalidades comprometidas com o seu contexto social, faz com que se restabeleça a unidade dialética entre teoria e prática, bem como o sentido ético e político do processo pedagógico. Isso possibilita que as diversas modalidades de conhecimentos e os valores dos grupos sociais sejam reacoplados ao julgamento do mundo da vida e legitimados pela participação de todos em tal processo, através de discursos em que a comunicação não distorcida se mantém intacta (Muhl, 2011, p. 1044 e 1045).

A E.M.E.F. do Campo “Professor Hermínio Pagotto” está localizada no coração da agrovila do Assentamento Bela Vista do Chibarro, no município de Araraquara, estado de São Paulo. Sua história remonta aos tempos em que essa área rural era um importante centro produtor de café, impulsionado pela mão de obra escrava e imigrante durante o século XIX. A escola foi fundada em 1942 como Grupo Escolar Pedro Morganti, para atender os filhos das famílias que residiam e trabalhavam na então Usina Tamoio de Araraquara. Com o declínio da usina e as dívidas acumuladas ao longo dos anos, a escola foi desativada em 1988, deixando de atender os filhos dos antigos moradores que permaneceram na seção Bela Vista. Em 1989, quando a seção se tornou terras de Reforma Agrária, as famílias iniciaram um diálogo com as autoridades públicas para reabrir a escola. Em 1990, a Escola Estadual “Prof. Hermínio Pagotto” foi reinaugurada, atendendo aos filhos e filhas dos assentados, da 1ª à 4ª série do ensino primário.

No entanto, para os alunos a partir da 5ª série até o 3º ano do ensino médio, a situação era mais desafiadora. Eles precisavam frequentar outras escolas no município de Araraquara, enfrentando longos trajetos em estradas de terra, muitas vezes sem um transporte adequado. Essas dificuldades afetavam o processo de aprendizagem, deixando os pais preocupados. Diante desse cenário, os pais, juntamente com a comunidade local, a antiga gestora da escola e os

gestores públicos, iniciaram um diálogo em busca de uma educação que atendesse às necessidades dos assentados.

Em 2002, a escola passou por um importante marco ao ser municipalizada, tornando-se a Escola do Campo EMEF “Professor Hermínio Pagotto”. Desde então, passou a atender do ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano) até o ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), proporcionando uma educação de qualidade, adaptada à realidade da comunidade do assentamento. Essa adaptação incluiu a implementação de um currículo contextualizado, que valoriza os conhecimentos locais e as práticas culturais da comunidade, bem como a inclusão de atividades práticas relacionadas à agricultura e à sustentabilidade. Além disso, a escola incorporou metodologias de ensino que promovem a participação ativa dos alunos, incentivando projetos comunitários e a aprendizagem cooperativa, fortalecendo assim os vínculos entre a escola e a comunidade.

Hoje, a escola é um ponto de referência na vida dos moradores do Assentamento Bela Vista, oferecendo não apenas educação acadêmica, mas também sendo um centro de convivência e de fortalecimento da identidade local. A história da Escola do Campo “Professor Hermínio Pagotto” é um testemunho de luta vencedora com resiliência e determinação da comunidade em busca de um futuro melhor através da educação.

## **Abordagem Metodológica e Resultados Obtidos**

### **PPP(V) - Projeto Político-Pedagógico e de Vida**

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégica. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (Coletivo de autores, 1992, p. 27).

O *programa de vida* deve expressar o compromisso coletivo da escola com a luta pela compreensão e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos que delimitam/influenciam a formação do ser humano, capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva (Albuquerque; Casagrande, 2010, p. 140 e 141).

A essência da escola do campo EMEF “Professor Hermínio Pagotto” é a valorização da cultura local e do sujeito do campo, e seu plano de ensino vai além dos conhecimentos curriculares para trazer os saberes e vivências dos moradores e moradoras que construíram o assentamento. O Projeto Político-Pedagógico da escola (SME, 2024) é um investimento indispensável e primordial na condução bem sucedida da instituição. É realizado e revisitado a partir de estudos e reflexões sobre sua função e sua localização no meio rural, baseado no diagnóstico local e na comunidade onde se insere, nos recursos de que dispõe e sobre o perfil de educando/a que se quer formar.

Os *lotes*<sup>4</sup> das famílias dos estudantes são incorporados na aprendizagem como uma extensão da sala de aula, e os familiares dos discentes também são vistos como educadores.

Todas as práticas pedagógicas são construídas para reforçar o sentimento de orgulho e pertencimento ao campo. Além de trazer questões que perpassam a agroecologia e cultivo orgânico de alimentos.

Esse processo de valorização do campo e das raízes locais traz benefícios e resultados concretos na ressignificação do termo “pé vermelho”, antes usado de forma pejorativa, mas que com trabalho intenso hoje a terra é exaltada, pois há consciência de que ela é fértil e traz vida além de nossos alimentos.

---

<sup>4</sup> Os lotes são os terrenos que cada família de assentado recebeu e que são valorizados na incorporação das aprendizagens históricas e significativas.

## Aperfeiçoamento em Educação do Campo

O curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra, programa do Ministério da Educação (MEC), ofertado no estado de São Paulo através da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), visa contribuir para a formação continuada de professoras(es) da educação básica que atuam nas escolas localizadas nas zonas rurais e/ou que atendem o público do campo. O objetivo é capacitar esses profissionais para atuarem de forma eficaz em contextos campestinos, fundamentando as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de desenvolver estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo; de forma que esses sujeitos e toda comunidade escolar se compreendam, se identifiquem, se valorizem, se politizem, se empoderem conquistando dignidade e uma vida digna, confortável e feliz.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (Freire, 1983, p. 30).

O curso é dividido em duas etapas: tempo escola e tempo comunidade. A etapa de tempo escola ocorre na universidade com aulas teóricas, enquanto a fase de tempo comunidade se baseia na Pedagogia da Alternância<sup>5</sup>.

A Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e

---

<sup>5</sup> A Pedagogia da Alternância se baseia em duas *imersões*, uma teórica - estudos - e outra prática - vivências. Os professores cursistas tiveram trabalhos a serem realizados a partir dos estudos diretamente com a comunidade.

até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo (Ribeiro, 2008, p. 30).

Essa abordagem permite que os professores alternem entre o aprendizado teórico e a prática na comunidade, proporcionando uma formação completa e contextualizada. Para Caldart (2000) a Pedagogia da Alternância é uma abordagem educativa que busca integrar teoria e prática, conectando a escola com a comunidade. Essa pedagogia valoriza os conhecimentos locais e a cultura dos povos do campo, promovendo uma educação que respeita e se molda às realidades e necessidades dos sujeitos do campo. Esse formato permite que os cursistas apliquem os conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais, enriquecendo sua formação, e contribuindo para o desenvolvimento das comunidades rurais. Durante o curso, os cursistas participaram de seis módulos, cada um abordando aspectos específicos da educação do campo. Estes módulos foram fundamentais para fornecer a base teórica necessária para o desenvolvimento dos trabalhos no tempo comunidade. Os módulos foram:

- Módulo 1: Educação do Campo nas Ciências Humanas – Aspectos Históricos da Educação do Campo.
- Módulo 2: Diversidade, Inclusão e Relações Étnico-Raciais na Educação do Campo.
- Módulo 3: Códigos e Linguagens – Língua Portuguesa e as Formas Próprias de Expressões das Comunidades Rurais.
- Módulo 4: Didática e Planejamento na Educação do Campo.
- Módulo 5: Metodologias e Práticas de Ensino em Matemática na Educação do Campo.
- Módulo 6: Metodologias e Práticas de Ensino de Ciências da Natureza e Educação do Campo.

Para desenvolver os trabalhos do tempo comunidade, os cursistas precisavam recorrer à teoria estudada em cada módulo,

aplicando esses conhecimentos na prática. Esta integração entre teoria e prática foi essencial para que os trabalhos do tempo comunidade fossem relevantes e eficazes, atendendo às necessidades e particularidades das comunidades rurais. Ao longo do curso, foram realizados três trabalhos no tempo comunidade, os quais serão apresentados a seguir:

#### Trabalho 1 - Compreensão da Rotina de Acesso à Educação Escolar

<b>Item</b>	<b>Descrição</b>
Objetivo	Compreender a rotina de acesso à educação escolar de um estudante por meio de uma visita à comunidade onde reside.
Metodologia	Visitas à comunidade; entrevistas com alunos, familiares e membros da comunidade, e descrição da comunidade local e escolar.
Principais descobertas	Transporte escolar inadequado, infraestrutura insuficiente e condições socioeconômicas.

#### Trabalho 2 - Proposta de Intervenção

<b>Item</b>	<b>Descrição</b>
Objetivo	Desenvolver soluções práticas e contextuais para os problemas enfrentados pelos alunos, promovendo uma educação mais acessível e inclusiva.
Metodologia	Análise dos dados coletados, discussão em grupo, desenvolvimento das propostas de intervenção detalhadas incluindo planos de ações específicos.
Exemplos de propostas	Investir na sensibilização da comunidade escolar e dos órgãos locais sobre a importância do acesso à educação; em estabelecer parcerias com órgãos governamentais e comunidades locais para realizar melhorias nas estradas rurais, melhoria da infraestrutura escolar, programas de apoio socioeconômico e implementação de transporte escolar e logística adequados a partir da conscientização/mobilização.

### Trabalho 3 - Texto Reflexivo sobre as Aprendizagens do Curso

<b>Item</b>	<b>Descrição</b>
Objetivo	Refletir sobre o impacto do curso na prática profissional e identificar mudanças na perspectiva e abordagem pedagógica.
Principais Reflexões	Importância da educação contextualizada, valorização dos saberes tradicionais e práticas pedagógicas inclusivas. Compreensão da necessidade de politização humana.

A metodologia da Pedagogia da Alternância, ao integrar teoria e prática, mostrou-se eficaz para formar professores capazes de compreender e atuar nas especificidades do contexto rural. Sobre isso Saviani (2016) destaca que

se se trata de um trabalho educativo a ser desenvolvido em uma comunidade de pequenos agricultores, faz sentido lançar mão da pedagogia da alternância que implica uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados e relativamente distantes um do outro: a propriedade familiar e a escola (Saviani, 2016, p. 35).

Essa alternância permite que os cursistas apliquem o conhecimento teórico na prática cotidiana das comunidades, promovendo uma educação que respeita e valoriza as particularidades locais. Conforme Saviani (2016), essa organização do ensino-aprendizagem é crucial para a formação integral dos professores, capacitando-os a enfrentar os desafios específicos do meio rural e a desenvolver uma prática pedagógica que contribua para a transformação social. A aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso em contextos reais das comunidades rurais é uma prática que reforça a importância de uma educação contextualizada e inclusiva, essencial para o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

## **Valorizando Saberes Locais e Fortalecendo a Comunidade**

A Escola do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”, dentro dos princípios e diretrizes que regem a educação do campo, já desenvolvia práticas pedagógicas alinhadas com seu Projeto Político Pedagógico. Com a contribuição do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, houve um enriquecimento significativo na formação pedagógica dos educadores. O curso oferece embasamento teórico essencial, e os trabalhos com o tempo comunidade fortaleceram o resgate e o vínculo entre escola e comunidade. Isso resultou em propostas de melhorias para enfrentar os desafios de acesso à escola pelos alunos e contribuiu de forma notável para o desenvolvimento profissional dos educadores cursistas.

O curso de Aperfeiçoamento não apenas aprimorou as atividades já realizadas, mas também reforçou a importância de olhar para a comunidade como fonte de aprendizado e inspiração, e novas investidas para uma educação e vida plena no campo.

### **Desenvolvimento de Proposta de Intervenção**

As práticas pedagógicas na EMEF do Campo “Professor Hermínio Pagotto” sempre foram voltadas para a integração e valorização da comunidade, cultura e tradições do homem e mulher do campo. No entanto, com a chegada do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, essas práticas ganharam novas forças e se enraizaram ainda mais profundamente na realidade escolar. Com todo o carinho e dedicação, os cursistas puderam aplicar os conhecimentos adquiridos, trazendo um frescor teórico e prático que enriqueceu o cotidiano educacional. Entre as práticas pedagógicas enriquecidas pelo curso, destaca-se o plantio de hortaliças e plantas medicinais no viveiro de mudas, que se tornou um elo vital entre a teoria e a prática. O objetivo foi ensinar práticas agrícolas sustentáveis e conectar os alunos com a terra. O plantio de verduras, hortaliças, frutas e plantas medicinais

já existe na Escola do Campo desde sua municipalização e, a partir do curso de Aperfeiçoamento, foi ressignificado e ampliado pelos educadores da escola.

Esse plantio de hortaliças e plantas medicinais no viveiro de mudas permitiu aos educandos vivenciarem a realidade agrícola local e aplicarem conhecimentos teóricos em um contexto prático. Através das atividades e nos lotes dos assentados, os educandos desenvolveram habilidades práticas e uma compreensão contextualizada das técnicas agrícolas tradicionais, promovendo respeito e valorização das práticas dos moradores. Além disso, o plantio envolveu a comunidade escolar e os assentados em atividades coletivas, fortalecendo os laços comunitários e a aprendizagem colaborativa. Na EMEF do Campo “Professor Hermínio Pagotto”, as práticas pedagógicas ganham mais vida com a contribuição do Programa Escola da Terra; essas práticas são como raízes profundas, nutrindo o solo da aprendizagem. Abaixo segue descrição sucinta de algumas dessas práticas já existentes, reavivadas e novas.

#### *Acolhida Diária: Integração e Compartilhamento de Conhecimentos*

A rotina de acolhida diária, que se trata de uma *mística*<sup>6</sup> realizada todos os dias pela manhã no início do período, promove a integração entre educandos, educadores e funcionários. Esse momento é dedicado ao compartilhamento de experiências, saberes e afetos, fortalecendo os laços da comunidade escolar.

Nas lutas sociais existem momentos de repressão que parecem o fim de tudo. Mas aos poucos, como se a energia misteriosa tocasse em cada um, lentamente as coisas vão se colocando novamente e a luta recomeça com maior força. Esta energia que nos anima para seguir em frente é o que chamamos de “mistério” ou de “mística”. Sempre

---

<sup>6</sup> Mística na educação do campo refere-se a um momento cultural de sensibilização e contextualização entre o conhecimento e o pertencimento do ser; podendo ser música, dança, instalação de objetos/artefatos, leituras de poemas, protestos etc.

que algo se move em direção a um ser humano para torná-lo mais humano aí se está se manifestando a mística (Bogo, 1999, p. 127)

#### *Fortalecimento do Senso de Comunidade e Construção Coletiva*

A participação ativa de todos os membros da comunidade é essencial. Juntos, constroem um ambiente de aprendizado colaborativo, onde cada voz é ouvida e valorizada.

#### *Valorização das Experiências e Saberes Locais*

O curso de Aperfeiçoamento possibilitou reflexão profunda e retomada de práticas integrativas dos docentes e comunidade escolar. Através de conversas e entrevistas, os educadores se reaproximaram da comunidade, valorizando os saberes locais e as tradições culturais.

#### *Explorando a História de Vida da Assentada Neiva*

Como exemplo de prática enriquecida pelo curso, os educadores direcionaram os alunos do 1º ao 5º ano para interagirem com a história de vida da família de Neiva, uma assentada local muito especial para a comunidade. Essa pesquisa se estendeu a outros temas, alinhados com os objetivos pedagógicos de cada educador, enriquecendo o aprendizado dos educandos com experiências reais e significativas.

### **SARESP 2023**

Os dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) do ano de 2023 mostram que a implementação da Educação do Campo não é uma idealização, tampouco uma educação *nichada* que não prepara ou equipara os estudantes com a educação convencional; pelo contrário, é uma

Educação planejada que empodera estudantes e comunidade escolar academicamente, para o trabalho e para a vida.

O município de Araraquara conta com 15 escolas da rede municipal de ensino fundamental entre anos iniciais e finais. No SARESP do ano passado, entre as 136 turmas avaliadas entre segundos e quintos anos, a Escola do Campo Hermínio Pagotto ficou em **primeiro lugar** em proficiência de Língua Portuguesa e em **décimo terceiro lugar** em matemática, conforme mostra a curadoria dos dados a seguir.

ORDEM	EP	AD	EPBO	NOMEDEPBO	IDRM	CODESC	NOMESC	SERIE	ANO	OD	PE	PERIODO	CON	DS	COMP	MEDPROF
1	2	2	2	Rede Municipal	5	277368	HERMINIO PAGOTTO PROF EMEFR	2º	Ano EF	1	MANHÃ	1	LÍNGUA PORTUGUESA		237,1	
2	2	2	2	Rede Municipal	5	277368	HERMINIO PAGOTTO PROF EMEFR	2º	Ano EF	9	GERAL	1	LÍNGUA PORTUGUESA		237,1	
3	2	2	2	Rede Municipal	5	239847	RAFAEL DE MEDINA EMEF	2º	Ano EF	1	MANHÃ	1	LÍNGUA PORTUGUESA		230,4	
4	2	2	2	Rede Municipal	5	239847	RAFAEL DE MEDINA EMEF	5º	Ano EF	2	TARDE	1	LÍNGUA PORTUGUESA		229,3	
5	2	2	2	Rede Municipal	5	463632	JOSE ROBERTO PADUA DE CAMARGO PROFESSOR EMEF	5º	Ano EF	1	MANHÃ	1	LÍNGUA PORTUGUESA		229,1	
6	2	2	2	Rede Municipal	5	463632	JOSE ROBERTO PADUA DE CAMARGO PROFESSOR EMEF	5º	Ano EF	9	GERAL	1	LÍNGUA PORTUGUESA		227,1	
7	2	2	2	Rede Municipal	5	239847	RAFAEL DE MEDINA EMEF	5º	Ano EF	9	GERAL	1	LÍNGUA PORTUGUESA		223,1	
8	2	2	2	Rede Municipal	5	239847	RAFAEL DE MEDINA EMEF	5º	Ano EF	1	MANHÃ	1	LÍNGUA PORTUGUESA		219,4	
9	2	2	2	Rede Municipal	5	224625	RICARDO CARAMURU DE CASTRO MONTEIRO ENGENHEIR	5º	Ano EF	2	TARDE	1	LÍNGUA PORTUGUESA		211,7	
10	2	2	2	Rede Municipal	5	224625	RICARDO CARAMURU DE CASTRO MONTEIRO ENGENHEIR	5º	Ano EF	9	GERAL	1	LÍNGUA PORTUGUESA		211,7	

ORDEM	EP	AD	EPBO	NOMEDEPBO	IDRM	CODESC	NOMESC	SERIE	ANO	OD	PE	PERIODO	CON	DS	COMP	MEDPROF
1	2	2	2	Rede Municipal	5	239847	RAFAEL DE MEDINA EMEF	2º	Ano EF	1	MANHÃ	2	MATEMÁTICA		256,7	
2	2	2	2	Rede Municipal	5	239847	RAFAEL DE MEDINA EMEF	5º	Ano EF	2	TARDE	2	MATEMÁTICA		243,3	
3	2	2	2	Rede Municipal	5	239847	RAFAEL DE MEDINA EMEF	5º	Ano EF	9	GERAL	2	MATEMÁTICA		228,8	
4	2	2	2	Rede Municipal	5	395146	RUTH VILLACA CORREIA LEITE CARDOSO PROFA DOUTOR	5º	Ano EF	2	TARDE	2	MATEMÁTICA		227,2	
5	2	2	2	Rede Municipal	5	395146	RUTH VILLACA CORREIA LEITE CARDOSO PROFA DOUTOR	5º	Ano EF	9	GERAL	2	MATEMÁTICA		227,2	
6	2	2	2	Rede Municipal	5	463632	JOSE ROBERTO PADUA DE CAMARGO PROFESSOR EMEF	5º	Ano EF	1	MANHÃ	2	MATEMÁTICA		225,7	
7	2	2	2	Rede Municipal	5	463632	JOSE ROBERTO PADUA DE CAMARGO PROFESSOR EMEF	5º	Ano EF	9	GERAL	2	MATEMÁTICA		225,7	
8	2	2	2	Rede Municipal	5	224625	RICARDO CARAMURU DE CASTRO MONTEIRO ENGENHEIR	5º	Ano EF	2	TARDE	2	MATEMÁTICA		221	
9	2	2	2	Rede Municipal	5	224625	RICARDO CARAMURU DE CASTRO MONTEIRO ENGENHEIR	5º	Ano EF	9	GERAL	2	MATEMÁTICA		221	
10	2	2	2	Rede Municipal	5	247224	MARIA DE LOURDES SILVA PRADO PROFA EMEF	5º	Ano EF	2	TARDE	2	MATEMÁTICA		220,4	
11	2	2	2	Rede Municipal	5	247224	MARIA DE LOURDES SILVA PRADO PROFA EMEF	5º	Ano EF	9	GERAL	2	MATEMÁTICA		220,4	
12	2	2	2	Rede Municipal	5	239847	RAFAEL DE MEDINA EMEF	5º	Ano EF	1	MANHÃ	2	MATEMÁTICA		220,1	
13	2	2	2	Rede Municipal	5	277368	HERMINIO PAGOTTO PROF EMEFR	5º	Ano EF	1	MANHÃ	2	MATEMÁTICA		215,3	
14	2	2	2	Rede Municipal	5	277368	HERMINIO PAGOTTO PROF EMEFR	5º	Ano EF	9	GERAL	2	MATEMÁTICA		215,3	
15	2	2	2	Rede Municipal	5	277368	HERMINIO PAGOTTO PROF EMEFR	2º	Ano EF	1	MANHÃ	2	MATEMÁTICA		214,5	
16	2	2	2	Rede Municipal	5	277368	HERMINIO PAGOTTO PROF EMEFR	2º	Ano EF	9	GERAL	2	MATEMÁTICA		214,5	
17	2	2	2	Rede Municipal	5	222732	EUGENIO TROVATTI EMEF	5º	Ano EF	1	MANHÃ	2	MATEMÁTICA		213,4	
18	2	2	2	Rede Municipal	5	222732	EUGENIO TROVATTI EMEF	5º	Ano EF	9	GERAL	2	MATEMÁTICA		213,4	

Fonte: <https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/profici%C3%AAnncia-do-sistema-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-rendimento-escolar-do-estado-de-s%C3%A3o-paulo-saresp-60>

## Discussão

[...] não me contentarei em ligar essa escola ao trabalho pelo intermédio falacioso das palavras e dos livros. Não repetirei essa traição, mas colocarei efetivamente o trabalho na base de toda a nossa educação. [...] Constatamos que o trabalho, que os ofícios

estão, queiramos ou não, no centro da vida das crianças; constituem o substrato comprovado sobre o qual vamos construir todo o nosso edifício cultural (Freinet, 1998, p. 168).

Quando pensamos em educação, é impossível dissociá-la do trabalho humano. Trabalho e educação são atividades essencialmente humanas, e é por meio delas que construímos nossa existência e transformamos o mundo à nossa volta. O ser humano, por sua natureza, trabalha e educa. Essa indissociabilidade entre trabalho e educação é o ponto de partida para compreendermos a formação de educadores. Saviani (2007) nos convida a refletir sobre como a prática pedagógica deve ser fundamentada na realidade da comunidade em que o educador atua. Não se trata apenas de aplicar teorias abstratas, mas de compreender as especificidades locais, os anseios dos educandos e as demandas sociais. Afinal, cada contexto tem suas particularidades, e é nesse solo fértil que a educação deve florescer.

Nesse sentido, a educação do campo assume um papel fundamental. As comunidades rurais possuem características únicas, e sua realidade deve ser respeitada e valorizada no processo educativo. A educação do campo não se trata apenas de levar a escola para o ambiente rural ou o inverso, mas de integrar o currículo escolar à vida e ao trabalho no campo. É crucial que os conteúdos escolares dialoguem com a agricultura, a cultura e a organização social das comunidades rurais. Isso não apenas torna a educação mais relevante e significativa para os estudantes do campo, mas também contribui para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, além de conferir-lhes dignidade, identidade e realização econômica.

Um exemplo notável desse compromisso com a educação do campo é a Escola do Campo “Professor Hermínio Pagotto”. Esta instituição valoriza profundamente o homem e a mulher do campo e traz em suas práticas pedagógicas o respeito e a valorização das realidades locais. Na Escola Hermínio Pagotto, o currículo é integrado à vida rural, e as práticas educativas são

contextualizadas de acordo com as necessidades e os saberes da comunidade. Os alunos aprendem conteúdos acadêmicos enquanto também são incentivados a valorizar e aplicar os conhecimentos tradicionais e agrícolas de suas famílias e comunidades.

A Escola do Campo “Professor Hermínio Pagotto” promove a valorização dos saberes tradicionais e fortalece a identidade cultural dos estudantes. Além disso, oferece aos alunos a possibilidade de escolher entre permanecer no campo ou buscar oportunidades fora dele, sempre com orgulho de suas raízes. Esse enfoque fomenta a autonomia e a participação ativa dos sujeitos do campo na construção de alternativas de desenvolvimento que respeitem o meio ambiente e promovam a justiça social. Portanto, entender e constatar a importância da educação do campo e o papel de instituições como a Escola do Campo Hermínio Pagotto e do Programa Escola da Terra é essencial para formar educadores comprometidos com a transformação social e com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

## **Conclusão**

### *Ponto de vista da cursista*

Como cursista, pude refletir profundamente sobre minha trajetória como educadora em uma escola do campo, onde tenho dedicado grande parte do meu tempo e empenho para proporcionar uma educação de qualidade aos meus alunos. Contudo, o desejo de aprimorar minhas habilidades e conhecimentos sempre esteve presente, ainda que, muitas vezes, eu me deparasse com a escassez de tempo para estudos aprofundados devido às inúmeras responsabilidades diárias.

Enfrentar essas dificuldades de disponibilidade de tempo não foi uma tarefa simples, mas a busca contínua por formação e capacitação revelou-se essencial em minha jornada profissional. Participar deste curso me proporcionou não apenas o acesso a

novos conhecimentos e ferramentas pedagógicas, mas também a oportunidade de trocar experiências com colegas de diferentes realidades escolares. Essas trocas foram imensamente enriquecedoras, mostrando que, apesar das diferenças contextuais, compartilhamos desafios comuns e podemos aprender muito uns com os outros.

Essa experiência reafirmou em mim a enorme relevância de investir em capacitações, mesmo diante das adversidades que encontramos na educação. A formação contínua não apenas amplia nosso repertório de práticas educativas, mas também fortalece nossa capacidade de inovar e adaptar-se aos diversos contextos escolares.

Concluo este curso com a convicção de que, apesar das dificuldades inerentes ao nosso dia a dia, não devemos abdicar do nosso desenvolvimento profissional. A educação de qualidade que buscamos oferecer só se concretiza através do nosso comprometimento com a formação contínua e com o compartilhamento de conhecimentos e experiências. O investimento em nossas capacitações é, sem dúvida, um ato de resistência e valorização da educação, que reflete diretamente na formação de cidadãos críticos e conscientes.

#### *Ponto de vista da tutora*

Como tutora do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, a reflexão crítica sobre o capítulo apresentado revela a eficaz integração entre teoria e prática promovida pelo curso. A abordagem fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia da Alternância, que alterna entre aprendizado teórico e aplicação prática, demonstra um compromisso profundo com a formação contextualizada dos educadores. Esta metodologia não só enriquece a formação dos professores, mas assegura que o conhecimento adquirido se aplique diretamente às realidades das comunidades rurais.

O relato da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Araraquara-SP, conhecida como Escola do Campo Professor Hermínio Pagotto, ilustra vividamente a aplicação dos princípios

do curso. A trajetória da escola, desde sua fundação até hoje, é um exemplo claro de como a educação do campo pode ser transformadora quando alinhada às necessidades e características da comunidade local.

A valorização da cultura e dos saberes tradicionais, refletida nas práticas pedagógicas e no Projeto Político-Pedagógico da escola, demonstra uma compreensão significativa da importância de contextualizar o currículo escolar. A integração do currículo escolar com as atividades agrícolas e culturais locais evidencia o impacto positivo da educação do campo na construção de uma identidade cultural forte e no desenvolvimento sustentável da comunidade. Práticas pedagógicas como o plantio de hortaliças, plantas medicinais e a valorização das práticas tradicionais exemplificam como a teoria do curso se traduz em ações concretas que promovem a autonomia dos educandos e fortalecem os laços comunitários. Além de formar educadores capazes de enfrentar os desafios específicos do meio rural, o curso contribui para a criação de uma educação que respeita e promove a singularidade cultural e social das comunidades do campo, reafirmando a importância de uma abordagem pedagógica que realmente compreenda e valorize a realidade dos sujeitos do campo.

#### *Ponto de vista da coordenadora estadual*

O Programa Escola da Terra chega à conclusão de mais um curso de Aperfeiçoamento. É nítida para a equipe a evolução da oferta e da progressão dos cursos. Esse terceiro Aperfeiçoamento foi uma rica experiência que coincide dentro da progressão com a ascensão esperada em relação à qualidade da formação ofertada e o atingimento do público-alvo - professores em atuação no e/ou para o campo. A Escola do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” e sua comunidade escolar foi um destaque dessa ascensão. Uma verdadeira *joia* que o Programa teve a satisfação de ter abrilhantado a partir dessa oferta de Aperfeiçoamento. O Escola da Terra chega nos terrenos desfalecidos e necessitados e chega também em

terrenos que nos ensinam muito com trajetórias já alicerçadas na educação do campo. Todos são terrenos férteis. Em todos há trocas de aprendizagem. Na Escola Hermínio Pagotto pudemos conferir e nos encher de esperanças com o alicerce que possuem. Uma luz para os momentos difíceis e de desânimo que, tanto para a equipe Escola da Terra, quanto para todos os cursistas envolvidos, acende como combustível para nossa luta e resistência.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto político pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JUNIOR, Claudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Caderno didáticos sobre educação do campo**. Editora: Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2010, p. 117-150.
- BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Memorial das letras, Salvador: 1999.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Editora Vozes, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MUHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 27-45, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: histórias, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, p. 16-43, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto, v. 3, n. 22, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SME. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto – 2022/2024**. Prefeitura do Município de Araraquara – Secretaria de Educação, Araraquara, 2024.

## **Quilombo Bombas: reflexão e aprendizado com a educação do/no campo**

Janaína Caroline de Almeida Lara<sup>1</sup>

Pamela Tardivo<sup>2</sup>

### **Introdução**

O quilombo de Bombas de Cima é um dos quilombos de mais difícil acesso, seu território pertence à extensão do PETAR (Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira), seu percurso de 10km só pode ser percorrido a pé ou a cavalo, precisando atravessar rio inúmeras vezes, andando por morros, cobertos da Mata Atlântica. Em épocas de chuvas, a lama deixa o caminho ainda mais difícil. Devido ao fato de fazer parte da extensão do parque PETAR, a abertura da estrada para facilitar seu acesso é um embate que vem se dando por vários anos.

A comunidade existe há mais de 100 anos, e foi estabelecida como remanescente de quilombo em processo conduzido pela Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), de acordo com as normas e definições que embasam os critérios oficiais de reconhecimento da comunidade, em especial aos critérios que assegurem seus direitos. Sua população já foi mais numerosa nos anos de 70, 80 e 90, e depois disso a população

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas do Sul Paulista, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais. Pós-graduação em Educação Especial pela Instituto Superior Tupy. Pós-graduação em Psicopedagogia pela UNINTER.

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Educação Escolar. Pós-Graduada em Intervenção ABA para Autismo e deficiência intelectual pela CBI of Miami - Child Behavior Institute.

começou a migrar para a cidade, os moradores mais antigos necessitavam de recursos médicos e, como esses não eram encontrados na comunidade, precisaram vir para a cidade para terem mais recursos e cuidar da saúde e, infelizmente, muitos já são falecidos e, hoje, poucos dos seus descendentes se mantem na comunidade. Se torna importante ressaltar que não é um bairro, e as casas pertencentes ao quilombo são distantes umas das outras, assim como afastadas da escola, com distâncias de 1km e até mais de 2km, tendo estas que serem percorridas a pé, por trilhas de difícil acesso.

A comunidade em questão acabou perdendo suas características principais como comunidade quilombo; antigamente era fortalecida pela igreja católica, e aconteciam modas de violas, cantoria sertanejas de cantores de sua própria autoria, festas e bebidas. No entanto, devido a construção da Igreja Congregação do Brasil, a população convertida passou a observar suas características como “pecado”, deixando que fosse perdida toda a sua cultura devido à religião. Apesar disto, foram mantidas as comidas tradicionais, como doces, o artesanato de cestas e o plantio nas roças e quintais de subsistência, cultivando arroz, milho, feijão, mandioca, banana, mexerica e outros.

A escola localizada no quilombo é vinculada à escola da cidade de Iporanga, “Nascimento Sátiro da Silva”, a qual leva o nome de “Bombas de Cima”, assim como o nome do próprio quilombo. Ela está estabelecida na comunidade há mais de 40 anos, e o prédio é compartilhado com a escola municipal; e a escola estadual ficou fechada durante o período de dois anos, e após foi reivindicada pela comunidade e, por intervenção do Ministério Público, voltou às suas atividades escolares novamente no ano de 2020.

A infraestrutura da escola comporta uma sala de aula, um refeitório, uma cozinha, um banheiro e dois quartos para os professores dormirem na escola, pois, devido à distância, dificuldade de locomoção e tempo percorrido, eles dormem na escola alguns dias da semana. Sua construção é feita de madeira,

janelas sem vidros, não possui saneamento básico, a energia solar foi instalada no ano de 2022 e o acesso à internet no fim de 2023. Suas condições são bem precárias, como citado anteriormente; o prédio é do município e compartilhado com o Estado, com poucos armários para guardarem os livros; existe apenas um banheiro, que é utilizado por meninos e meninas, professores e demais funcionários, vaso sem tampa e apenas uma pia com torneira para lavar a mão; não existe bebedouro; às vezes é mandado um galão de água, outras vezes não, e na cozinha há um filtro de barro, pois a água local é salobra, não sendo indicada para consumo. Existe uma área de recreação, localizada na frente da escola, de terra, pois não há quadra de esporte, e nenhuma cobertura externa, apenas chão batido, sem trave, rede, ou algo do tipo para serem realizadas as aulas de educação física. Atualmente os professores improvisaram com madeiras as traves do gol.

Existem inúmeras necessidades de melhoria na estrutura escolar, como a troca das madeiras antigas, a construção de mais uma sala de aula, biblioteca, área de recreação e quadra de esporte, novos banheiros, colocação de vidro nas janelas, pois, em dias de chuva as salas de aula são afetadas e ficam molhadas; assim como a instalação de ventiladores. Considerando a moradia dos professores, seria necessário a manutenção dos quartos, pois, existem goteiras e o espaço é pequeno para dormir três pessoas num mesmo quarto.

Para que sejam realizadas as aulas, leva-se em consideração o conhecimento prévio do aluno para preparação e andamento das aulas, abordando questões quilombolas, e sempre adequando a sua realidade local e o projeto de vida desses alunos.

Os desafios que os alunos e professores enfrentam para acessar a educação escolar é devido as condições de acesso, pois o acesso pela estrada é de certa forma difícil; em dias de chuva a estrada fica coberta por lama, sendo perigoso cair e até mesmo se machucar; assim como também os desafios econômicos, pois, muitos alunos percorrem todo esse trecho de chinelo de dedo, as vezes não podendo comprar uma galocha, ou tênis. Tendo como

problema específico a baixa frequência escolar, afetada principalmente pela chuva, pois além da trilha ficar perigosa e dificultosa, o aluno acaba tomando toda a chuva ao longo do caminho, muitas vezes ficando doentes, o que se torna também um problema devido ao fato de que a comunidade não conta com atendimento médico, nem Unidade Básica de Saúde (UBS).

A comunidade ajuda e apoia a educação das crianças e dos jovens, tanto que correram atrás do Ministério Público para que fosse reaberto o atendimento do Estado na comunidade. Os pais são participativos e se envolvem com a escola, em eventos como eletivas, conselhos de classe, apresentações, palestras, formaturas e reposições, assim como participam de reuniões e se fazem sempre presentes nos eventos escolares.

Programas ou iniciativas locais para melhorar o acesso à educação são desconhecidos até o momento, pois, neste caso o acesso seria a estrada e isso compete aos órgãos governamentais, o que abrange o PETAR também, que é uma área de preservação ambiental, envolvendo várias questões de concessão devido à preservação da Mata Atlântica dentro do parque.

O quilombo de Bombas de Cima possui alguns valores culturais, que são específicos ou mantidos por esses 100 anos, algumas comidas, plantações e artesanato de cestas, que são mantidos e levados para a escola para compartilharem com os alunos, e muitas vezes em parceria com escola e professores. A comunidade atualmente reconhece a importância da educação e estimula a nova geração, mas ao mesmo tempo sabe que, para darem continuidade aos estudos, seus filhos precisam mudar de cidade, necessitam de recursos financeiros para se manterem, e muitas vezes a escola perde para o trabalho, pois alguns alunos já evadiram para trabalharem na plantação de pinus. Agora, com a chegada de internet na escola, há uma esperança de chegar internet também na comunidade para poderem fazer um curso de Educação a distância (EAD), não sendo necessário essa migração para outras cidades maiores. Percebe-se que a comunidade desconhece seus direitos em relação ao ingresso do ensino

superior, ou programas que incentivem e ajudem moradores de comunidade quilombola.

Os eventos relacionados à escola na comunidade são ofertados pela própria escola e professores, normalmente em dia celebrativos no calendário escolar, como o Sete de Setembro, Consciência Negra, Culminâncias de Eletivas, Palestras, Festa Junina, Dia das Crianças, dentre outros. Sempre aberto o acesso da comunidade na escola, com convites e participações.

Pode-se notar que a nova geração pouco sabe da história do quilombo, da geração que antecedeu. Poucos são os alunos que conseguem responder sobre a história do quilombo, o motivo do nome dado, sobre os costumes e outras informações.

O que mantém a comunidade instalada neste local de difícil acesso são os benefícios do governo e o assistencialismo, por meio de doações de roupas e comidas pelos membros da Igreja Congregação do Brasil. Percebe-se que o quilombo não é bem estruturado em relação a manter sua cultura, mas hoje conseguem perceber a importância do estudo para o futuro da nova geração, necessitando de um olhar mais atencioso e ações de políticas públicas.

A oportunidade de poder cursar a especialização da Educação do Campo pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar), veio agregar novos pensamentos e ampliar os horizontes em relação à educação em comunidade, quilombo, assentamentos e afins. Após vários encontros, dedicação de leituras sugestivas pelo curso, teorias e práticas compartilhadas e vivências, foram possíveis reflexões que nos permearam durante esse período de trocas e aprendizados, tudo isso ofertado pelo Curso de Especialização em Educação do Campo, Escola da Terra, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o qual foi realizado em diversos polos e com abrangência ao território do Vale do Ribeira.

A atuação como vice-diretora, na época, pertencente ao local, bem como os docentes que lecionam na escola, se conectam em atividades escolares e extraescolares, levando para a escola e para a sala de aula o debate sobre a questão agrária do território Vale do

Ribeira, questões sobre relações étnico-raciais e a identidade de seus moradores, assim como trazendo os estudantes para fora da escola, no reconhecimento prático dessas questões, levantando temas geradores que provocam nos(as) estudantes e educadores(as) a reflexão sobre a Educação do Campo, tão necessária ao território quanto negligenciada pelos governantes e dirigentes do nosso estado e dos municípios do Vale.

O território em que vivem e atuam como educadores é o Vale do Ribeira, nos municípios de Iporanga e Itaoca, estado de São Paulo, ambos inseridos no bioma Mata Atlântica, com populações tradicionais, camponesas e quilombolas, moradores principalmente de áreas rurais, que compartilham os desafios enfrentados por camponeses e camponesas do Brasil todo, como falta de acesso a direitos básicos, como saúde, estradas seguras, educação de qualidade em suas comunidades, reconhecimento e valorização de suas culturas e modos de vida, assim como os preconceitos e estigmas impostos às populações do campo, das águas e florestas, como os do “atraso”, da “ignorância”, da “falta de conhecimento” e “falta de perspectiva futura”, além de muitos outros que são reproduzidos em nossas escolas e sociedade, globalizada e urbanizada.

## **Metodologia**

A pesquisa científica é fundamental em diversas áreas da ciência, incluindo a educação, e há muitos estudos já publicados ou em andamento. Trata-se de um processo investigativo, além de vivenciado, para solucionar questões ou aprofundar o entendimento de fenômenos; é uma investigação metódica sobre um assunto específico, visando esclarecer aspectos em estudo. A pesquisa é necessária quando não há informações suficientes para responder a um problema ou quando as informações disponíveis estão desorganizadas e não podem ser adequadamente relacionadas ao problema (Gil, 2002; p. 17).

O objetivo do presente trabalho foi compartilhar a vivência experienciada na área da educação, levando em consideração que a escola está localizada na comunidade do quilombo Bombas de Cima, situada no município de Iporanga/SP; e podemos classificar esta como sendo uma educação baseada na educação do/no campo.

Para que fosse elaborado este trabalho foi necessário realizar pesquisas, entrevistas, práticas com alunos, estudos de campo, junto à comunidade descrita acima, assim como estudos voltados à pesquisa bibliográfica para melhor compreensão do que se buscava aprimorar. Foram realizadas visitas à comunidade e à escola Quilombo de Bombas, sendo realizadas entrevistas com alunos e pais de alunos que estudam e vivem na comunidade em questão.

A pesquisa científica começa com a pesquisa bibliográfica, e busca obras relevantes já publicadas para entender e analisar o tema da pesquisa. Esse processo ajuda a identificar se já existem trabalhos científicos sobre o assunto, auxiliando na escolha do problema e do método adequado. A pesquisa bibliográfica é essencial na construção da pesquisa científica, pois permite um melhor conhecimento do fenômeno em estudo. Os instrumentos usados incluem livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outras fontes escritas publicadas. A pesquisa científica bibliográfica baseia-se no estudo de teorias já publicadas, exigindo que o pesquisador leia, reflita e escreva sobre o que estudou, sistematizando todo o material analisado (Souza; Oliveira; Alves, 2021).

A pesquisa de campo é realizada após a pesquisa bibliográfica e permite ao pesquisador, já bem informado sobre o assunto, definir os objetivos, hipóteses, métodos de coleta de dados, tamanho da amostra e a forma de tabulação e análise dos dados, focando na observação real de fatos e fenômenos, necessitando um conhecimento profundo da realidade investigada, obtido por meio da coleta de dados. Esses dados são analisados e interpretados com base em uma fundamentação teórica sólida, tendo como principal objetivo compreender e explicar o objeto de estudo. Para cumprir seu objetivo, a pesquisa de campo traz dados reais e atualizados

sobre a realidade analisada pelo pesquisador. Ela pode ser utilizada em diversos campos do saber, sendo especialmente frequente em áreas como Antropologia, Sociologia, Comunicação, Economia, Linguagens e Política. Essas áreas usam a pesquisa de campo para compreender detalhadamente o funcionamento de indivíduos, grupos, comunidades e instituições, buscando entender os diversos aspectos que envolvem uma realidade (Piana, 2009).

## **Discussões e resultados**

A Educação do Campo, como política pública, está garantida pelas legislações e normas educacionais brasileiras, mas, assim como outras legislações e políticas públicas direcionadas às populações mais vulneráveis, são negligenciadas e deixadas de lado, sem serem implementadas, por políticos e grupos que estão no poder, contrários aos interesses dos moradores e trabalhadores.

Na esfera estadual seguimos em luta, pois o governo e secretaria de educação estaduais, com tendências claras ao extremismo de direita, seguem o caminho contrário, da educação bancária e da mercantilização, com diretrizes que apontam para a privatização das escolas e da transformação dos espaços escolares em “quartéis mirins”, com suas escolas cívico-militares, claramente inconstitucionais, além da cobrança de uso de plataformas, que particularmente em locais como o quilombo de Bombas de Cima, não possuem materiais suficiente para esta demanda, considerando que por vezes a luz solar falta.

Para elaboração deste texto, obtive o apoio de um colega de curso, Pedro Ferreira de Castilho de Jesus, já à frente de estudo em comunidades indígenas, sempre contribuindo com reflexões, abordando as principais temáticas estudadas no curso Escola da Terra, contextualizadas ao nosso território, com as reflexões e aprendizados que nos inundaram e preencheram nesse tempo, através da prática da pedagogia da alternância, no qual está se graduando, e onde nossos estudos e práticas se intercalaram, proporcionando aprofundamento teórico e vivências práticas,

onde podemos colocar em prática os aprendizados obtidos e observar, na prática, caminhos e estratégias possíveis para a implementação da educação do campo em nossos territórios.

A Educação do Campo e sua implementação dependem, fundamentalmente, do reconhecimento da realidade e do território no qual estamos inseridos, da compreensão dos processos históricos da formação do Brasil e da região abordada, além dos processos e nuances que construíram o sistema educacional brasileiro atual, que é universal por direito, mas desigual na aplicação, a depender da classe social atendida e da localização da comunidade e da escola no mapa.

O processo histórico de formação do Brasil iniciou-se com a invasão europeia do território Abya Yala, nome indígena convencionado para a América pelos povos originários, segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves, ou Yvy Rupá, para os Guarani Mbya, durante a Era das Navegações, nos séculos XV e XVI, e sua posterior conquista e colonização pelos povos europeus (Porto-Gonçalves, 2009). O Vale do Ribeira foi uma das primeiras áreas invadidas e colonizadas no Brasil, tendo reconhecida a cidade de Cananéia (no litoral sul do estado de São Paulo, próximo a foz do Rio Ribeira) como o primeiro povoado do Brasil.

Esses territórios já eram ocupados ancestralmente por diversos povos e etnias, com sítios arqueológicos diversos, com sambaquis, que podemos encontrar facilmente nas regiões, assim como vestígios de fogueiras, vivência de humanos em caverna, caminhos (como a Trilha do Peabiru, que tem diversos ramais no Vale do Ribeira e cruzam toda a América do Sul), cerâmicas, ferramentas e fósseis com datações de milhares de anos atrás, como o “Luzio”, fóssil humano, encontrado no bairro Capelinha, na cidade de Barra do Turvo, que tem datação de aproximadamente 8.000 anos da data atual presente, o segundo mais antigo do Brasil.

Com isso, podemos concluir que todo o território ocupado hoje por cidades, estradas e estruturas civilizatórias na Abya Yala já eram ocupados e utilizados há milênios por nossos povos originários. As florestas que temos hoje, no Vale, foram cultivadas

há milênios por povos Guaranis, Kaingangs, Carijós, entre muitos outros esquecidos, que foram expulsos e dizimados pelo processo colonizatório. Certamente foram milhões de mortos, etnias dizimadas, línguas nativas extintas, infelizmente; territórios sagrados profanados, culturas e modos de vida criminalizados e oprimidos, considerados “animais selvagens” que podiam ser caçados e escravizados em nome de um deus e uma coroa europeia.

Essa política escravista durou quase 400 anos na legalidade, gerando processos e estruturas racistas que perduram até hoje no país, em pleno século XXI, enraizadas na política, na educação, na saúde, na segurança pública e, principalmente, no reconhecimento de direitos básicos e humanos às populações historicamente perseguidas e oprimidas.

A política de acesso à terra no Brasil é uma herança desse passado colonial escravista. Durante cerca de 350 anos de invasão e colonização, as terras eram da Coroa Portuguesa e sua gestão, seu uso e ocupação, destinadas às famílias nobres, europeias brancas, escravocratas, que administravam o território da coroa em troca do pagamento de porcentagens de produtos extraídos e produzidos para a Coroa. Foram diversas configurações, mas sempre nessa base, até a primeira Lei de Terras do Brasil, de 1850, que colocou a propriedade da coroa à venda. Mas a própria lei era desigual, em um momento em que a escravidão era legal, permitindo a compra de terras apenas por pessoas brancas, livres, que possuíam condições de compra. Povos originários e afrodescendentes eram ainda escravizados, não eram nem considerados pessoas, não tinham dinheiro, portanto não podiam comprar nem possuir terras.

Os territórios e terras desses povos oprimidos eram territórios de luta e resistência, aldeias, comunidades e quilombos, áreas para onde os rebeldes fugiam e se instalavam, organizavam suas defesas, suas produções e seus modos de viver, contrapondo o regime escravista colonial e o seu sistema produtivo agroexportador monocultural. Eram (e, ainda hoje, muitas ainda são) áreas autônomas, sem reconhecimento do estado, constantemente atacadas e invadidas. Esses territórios protegiam e

conservavam a natureza e a biodiversidade, mantiveram e aprimoraram cultivares crioulos e naturais, assim como técnicas agrícolas, como o Sistema Agrícola Tradicional Quilombola (SATQ) do Vale do Ribeira, reconhecido pelo IPHAN como patrimônio cultural dos povos e do Brasil.

Com as revoltas e lutas, a abolição da escravidão foi promulgada no Brasil no dia 13 de maio de 1888 pela Lei Áurea, porém nenhuma política de reparação de danos acompanhou a medida. Os escravizados não foram indenizados, não tiveram acesso a terras, nem territórios destinados a eles, nem leis de inserção na sociedade, ficando à mercê da miséria, do racismo, do preconceito e do desamparo legal, a partir do dia 14 de maio de 1888. Muitos tiveram que continuar trabalhando em regimes análogos à escravidão, em troca de poder viver nas terras de seus patrões para não ficarem sem ter onde viver. Até porque, nessa época, havia leis que permitiam a prisão de pessoas desempregadas, os chamados “vadios”, assim como leis que proibiam as expressões culturais indígenas e afrobrasileiras, como a capoeira, o samba, as religiões e até o uso da maconha, planta utilizada há milênios no mundo todo, que era utilizada por europeus para a extração de fibras e confecção de tecidos e cordas, e pelos indígenas, africanos e afrobrasileiros para uso medicinal e espiritual.

Esse contexto construiu e transformou o Brasil no que vemos hoje, de um país que possui recursos naturais, humanos e o potencial para ser uma potência mundial em um “celeiro do mundo”, agroexportador de recursos primários, produtor de *commodities* com custos socioambientais incalculáveis, impactos destrutivos em biomas e populações inteiras, além de um país racista e socialmente desigual.

Desde a invasão em 1500 até os dias de hoje, em 2024, os governantes do país não realizaram de forma efetiva uma Reforma Agrária, com justiça social para nossos povos originários, afrodescendentes e camponeses, que seguem na tênue linha da miséria, ou abaixo dela, sem direitos básicos atendidos e sem

perspectivas de mudança, a não ser a partir da organização comunitária e da luta na linha de frente.

A partir desse reconhecimento, somos indagados a reconhecer também que a Educação é parte desse projeto político desigual, pois historicamente também foi destinada para as elites brancas brasileiras, agrárias e industriais, sempre favorecendo e reservando para as elites o acesso à formação completa e de áreas como o Direito, a Medicina e a Agronomia. A classe trabalhadora teve acesso à educação a partir de suas lutas, mas o acesso sempre foi para a educação básica e formação técnica, para mão de obra. O acesso ao ensino superior só veio nos anos 2000.

Essa oferta e acesso também é extremamente desigual no que concerne à localização das comunidades consideradas não urbanas. Para as capitais, em ambiente urbano, foram projetadas e instaladas escolas de educação básica, técnicas e superiores, embora o acesso a cada um desses níveis acompanhasse a classe social do cidadão em questão. Para as áreas rurais, nem a educação básica com qualidade era garantida. Faltam coisas básicas, como estruturas e profissionais para trabalharem nessas áreas. O êxodo rural, ocorrido nos séculos XIX e XX, contribuiu para a diminuição da população do campo, ocasionando o fechamento de escolas e forçando comunidades a se deslocarem para as periferias de centros urbanos para acesso à educação e trabalho/renda.

As poucas escolas que resistem no campo seguem enfrentando esses problemas estruturais e pedagógicos, sem acesso à internet de qualidade, livros didáticos, e profissionais que dialoguem e valorizem os saberes do campo, além da falta de investimentos e da realidade das salas multisseriadas, que são maioria nas escolas rurais. Muitos estudantes relatam já ter ouvido frases como: “você precisa estudar para evoluir”, “para ir para a cidade”, “para ser alguém na vida”, entre outras, como se os saberes e a vida no campo fossem piores ou menos valorosos do que os saberes e a vida nas cidades e nos centros urbanos.

A Educação do Campo surge nesse contexto de valorização da cultura e do modo de vida camponês, indígena e quilombola,

dentro dos movimentos sociais do campo, especificamente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, na busca por valorizar a vida no campo, universalizar o acesso à educação, e fomentar a educação nos territórios, trazendo dignidade e vida ao campo, com escolas vivas e conectadas à realidade. Aceitando que o campo tem suas expressões próprias, além de pesos e medidas não convencionais, saberes e conhecimentos que, por séculos, foram considerados como credices, mitos, inferiores aos saberes acadêmicos eurocêtricos.

### **Considerações finais**

Nesse movimento de luta, reconhecemos as diversidades plurais existentes na sociedade e no campo, incluindo dentro da comunidade escolar o que é contra hegemônico e culturalmente perseguido, como as populações LGBTQIAP+, povos indígenas e afrobrasileiros, as mulheres e toda a diversidade de identidades dos povos da floresta, dos campos e das águas.

A educação do Campo iniciou-se na década de 1990 no MST, já tendo mais de 30 anos, e do movimento expandiu-se para outros territórios, no Brasil todo, povos indígenas e quilombolas. As legislações são das décadas de 2000 e 2010, porém a implementação ainda não é efetiva em todo o território nacional. O Vale do Ribeira é um exemplo, pois nas cidades do estado de São Paulo ainda não há escolas com Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) que reconheçam nossas escolas como Escolas do Campo.

Faz-se necessária uma reformulação dos PPPs das escolas do Vale do Ribeira, levando em consideração a vivência e a realidade, além da criação e efetivação de leis municipais e políticas públicas voltadas para a implementação da Educação do Campo no território. Para isso, são necessárias ações voltadas às comunidades escolares, visando formar e capacitar as famílias e trabalhadores em Educação do Campo, reconhecendo processos históricos e empoderando a comunidade na apropriação das escolas.

Após essa apropriação e o aumento do envolvimento da comunidade com a escola, construir o conhecimento coletivo através do resgate de práticas locais e do diálogo dessas práticas com os conteúdos curriculares obrigatórios. Para isso, é necessário repensar as políticas públicas, tomando mais atenção em rever materiais didáticos e metodologias de ensino, incluindo materiais locais e que tragam para a escola as práticas sociais e comunitárias como conhecimento, criando ciência e conhecimento, aliando prática e teoria; além de formação contínua aos docentes que trabalham com este público. Isso para reduzir a dependência externa de livros e materiais didáticos, que geralmente estão ausentes nas escolas rurais, ou, se estão ali, não dialogam com a realidade do campo.

Em todas as áreas do conhecimento ou nas disciplinas, é urgente buscar elementos da realidade local para criar temas geradores, instigar e fomentar a pesquisa e a extensão do conhecimento gerado na escola para fora de seus muros; traduzir conhecimentos acadêmicos e populares em conjunto, transformando em sabedoria prática, para resolver problemas e demandas das comunidades, criando e valorizando os saberes dos povos das florestas, dos campos e das águas.

Também é essencial trazer autoras e autores que pertençam aos nossos povos das florestas, dos campos e das águas, pois falam a língua dos povos oprimidos. Trocar as referências eurocêntricas por referências decoloniais é chave para que nossos estudantes se auto reconheçam como produtores de conhecimento, se respeitem como sujeitos ativos e atuantes em prol da comunidade. Trazer à tona o pensamento e a ação antirracista, combater a misoginia, a homofobia, a intolerância religiosa, os preconceitos e estigmas que os conhecimentos eurocêntricos carregam em suas origens.

Metodologias diferenciadas também estimulam o aprendizado, dialogando com os diferentes saberes, expandindo o espaço pedagógico para além das salas de aula, havendo a troca de experiência local com o acadêmico, contemplando os aprendizados em espaços diversos, como nas roças, florestas, rios, ambientes

comunitários, saídas de campo, entre tantas possibilidades de valorizar a cultura local e ampliar o conhecimento, não desconsiderando o já existente e sim acrescentar e aprimorar e contribuir para a comunidade.

## Referências

BEZERRA, L. (organizador). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. 1.ed. São Carlos, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HAGE, S. M; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de Direito**: reinventando à escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v.25, n.1, p. 176-192, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2725>. Acesso em: 03 jul. 2024

PIANA, M. C. **A pesquisa de campo**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala: tensões de territorialidade. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/madearticle/download/16231/10939>. Acesso em: 03 jul. 2024.

SOUZA, A. S; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://blog.uninassau.edu.br/pesquisa-de-campo/>. Acesso em: 09 jul. 2024.



**Escola do campo: sob a ótica do currículo em práticas educativas  
do movimento de alfabetização da Educação de Jovens e  
Adultos - MOVA - no município de São Carlos**

José Claudio Salvador<sup>1</sup>  
Maria Alice Zacharias<sup>2</sup>

*“Valei-me Meu Conselheiro Pelas desgraças do  
vintém. Que a terra é de todos, mas a terra é de  
ninguém, de ninguém, de ninguém... De  
ninguém. (Ernani Cabanãs – Açude do  
Cocorobó)”*

**Abordagem histórica e currículo: um olhar histórico para a  
educação no campo**

As decisões sobre a educação vêm de um olhar econômico decidido pelos países de economias “desenvolvidas” para os países de economias “em desenvolvimento”. Nos anos de 1963, a Organização dos Estados Americanos – OEA, com economistas europeus e norte-americanos tendo visões antagônicas em relação aos economistas membros da UNESCO, para a América Latina, afirmavam que as especificidades devem ser contempladas e não direcionadas para a instituição de uma educação escolar para a

---

<sup>1</sup> José Claudio Salvador – Tutor da Formação: Educação do Campo – 2023/2024 – Graduação em Pedagogia, especialização em História da África – FCLAr/UNESP – Departamento de Regulação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação - E-mail: alvissaras180207@gmail.com.

<sup>2</sup> Maria Alice, Cursista da Formação: Educação do Campo – 2023/2024. É graduada em Ciências Biológicas, pela UNICEP/SC, Mestre em Educação/FCLAr/Unesp, Doutora em Educação pela UFSCar, atuação Profissional, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA/São Carlos – SP – E-mail: maria.zacharias@educacao.saocarlos.sp.gov.br.

cidade e a mesma para o campo em países majoritariamente agrícolas, entendendo que esses países precisavam de investimentos tecnológicos na agricultura. Se assim não o for criar-se-á um processo de exclusão do agricultor, privilegiando os latifundiários (UNESCO/AMÉRICA LATINA, 1961).

O esforço por introduzir inovações tecnológicas incluiu a modalidade tradicional de extensão agrícola com o objetivo de divulgar conhecimentos e informar aos agricultores. Entretanto, as relações entre tecnologia, estruturas socioeconômicas e comportamentos, têm sido escassamente consideradas. Tem-se buscado o desenvolvimento da agricultura esquecendo geralmente o agricultor (Prada, 1978, p. 14).

Observamos que os desafios enfrentados, historicamente, em relação aos investimentos e à valorização dos agricultores, e em geral, das populações do campo, sempre tiveram um caráter de precariedade. Num processo educacional que acabou sofrendo com a ausência de investimentos educacionais, criando uma dicotomia entre escola urbana e escola rural, estabelecendo uma dualidade que refletiria no contexto econômico e caracterizando a modernidade para uma e o tradicionalismo para a outra (Rizzoli, 1987, p. 5).

A escola do campo, antes denominada, escola rural, no Brasil, sempre teve a necessidade de garantia de terra para quem vive na terra, estabelecendo constantes conflitos nas lutas dos trabalhadores do campo que são organizados em movimentos sociais com importante relevância e organização.

### **A educação do campo no município de São Carlos**

A educação do campo em todas as modalidades de ensino, no município de São Carlos, deve estar preocupada e fundamentada pela qualidade, pelo acesso, pela permanência e pela desconstrução do fracasso escolar. A educação do Campo deve ser contemplada

de acordo com as necessidades dos alunos, oriundos de famílias de trabalhadores do campo, precisando ser valorizada pelas suas características específicas voltadas para agricultores, criadores de animais, assentamentos, ocupações, populações ribeirinhas, quilombolas, buscando uma inclusão e uma interação social, econômica e política que está relacionada à luta pela terra. (Pacheco, 2009).

O referido processo educacional, no município de São Carlos, deve ter um caráter econômico em relação ao investimento na Educação do Campo, quanto no próprio agricultor da economia de agricultura familiar. Historicamente, fomos envolvidos numa proposta que disseminava teorias com influências europeias, acreditando que a saída para o desenvolvimento industrial das áreas urbanas seria a migração de uma economia agrária para uma economia industrializada. Por esta visão, criamos um processo educacional para a cultura da educação do campo num espaço desatualizado, precarizado e inferiorizado e sem investimentos em relação à cultura da educação urbana. Podemos inferir que foi propagado um canto de sereia que só vislumbrava a ilusão de uma educação de qualidade no processo educacional urbano.

As "culturas" rural e urbana são colocadas em situação de confronto, a primeira representando o tradicional e a segunda, o moderno. Assim, a modernização, que admite uma mudança linear, irreversível, exige a superação do rural pela aceitação dos "valores modernos", típicos das sociedades urbano-industriais — do país e dos centros hegemônicos de poder. O processo educacional é a principal técnica de mudança que transformará o homem do campo em consumidor de "bens modernos", no campo ou na cidade (Rizzoli, 1987, p. 8).

Podemos dizer, que o determinismo e o estigma que submeteu a educação do campo à educação urbana, enquanto aquisição de conteúdos, sem valorização de suas especificidades e sem investimentos, acaba se traduzindo num processo de ausência de identidade cultural, de ausência de mudança da realidade

estabelecida que deve ser produzida a partir da educação e formação política, torna-se um atraso para os trabalhadores que lutam pela terra e por uma educação do campo sem a tutela dos valores da educação urbana que cria um processo centralizador e homogeneizador.

## **A Educação do Campo e um currículo municipal**

Na Constituição Federal de 1988, podemos perceber avanços como o Art. 205 que afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 2010, p. 136), e ainda o Art. 208: “[...] educação básica obrigatória [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2010, p. 136).

Com a promulgação da LDB 9.394/96, em seu Cap. II. Art. 28, as questões da Educação do Campo e suas especificidades, ainda neste período, caracteriza-se como educação rural ou para zona rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996, p. 43).

O Currículo é um documento que estabelece as diretrizes curriculares para as escolas, orientando um caminho no qual nos faça entender que somos promotores do processo de ensino e aprendizagem (Sacristán, 2013), das redes municipais, estaduais e federais, e que garantam as características e especificidades: culturais, econômicas, sociais e históricas das populações, e deve contemplar e implementar um currículo próprio que garanta essas características fundamentais.

Quando nos orientamos pelo Currículo Paulista e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não estamos garantindo que a luta dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo estaria sendo contemplada em seus direitos constitucionais, em relação a Educação do Campo, pois existe a necessidade de condições educacionais que transformem a realidade destas populações.

Neste contexto, de acordo com Freire (1967, p. 41), vale ressaltar a importância de uma leitura do mundo e seus conflitos, que seja utilizada como contraponto para as desigualdades sociais, onde a palavra deve deixar de ser ditada pelas ideologias dominantes aprisionadoras, para se libertar e construir um caminho para as classes trabalhadoras, e que seja produzido um instrumento de transformação da mulher, do homem e da sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica<sup>3</sup> pode contribuir, sobremaneira, para a instituição de um currículo municipal que contemple e estructure a Educação no Campo para a sociedade em que vivemos. A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada pelo professor *Dermeval Saviani*<sup>4</sup>, se coloca, antagonicamente, ao contexto da escola urbana sob a lógica capitalista.

Assim, nos elucida a importância de termos ações em nossas práticas que tenham compromisso político sobre as ações que nos são objetivadas em sala de aula, valorizando, uma ideologia técnica, pois o professor precisa conhecer a fundo o processo educacional e a educação em sua essência educacional, pois a base está na relação da teoria com a prática. De acordo com Saviani, nesse sentido: a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa (Saviani, 2011, p. 91).

---

<sup>3</sup> Discute a elaboração de uma tendência pedagógica crítica, pautada no materialismo histórico de forma a “compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 2011, p. 76)

<sup>4</sup> Dermeval Saviani, atualmente, é professor emérito da Unicamp, pesquisador emérito do CNPq, coordenador geral do HISTEDBR e professor colaborador permanente da Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

Na organização e instituição de um currículo municipal, devemos nos atentar para as especificidades das populações do campo e, também, garantir que essas populações sejam participativas de todo o processo de dialogicidade e construção do currículo, realizando chamamentos públicos para líderes dos assentamentos, ocupações, ribeirinhos, quilombolas, universidades, juristas, legisladores, enfim deve ser um projeto curricular com abrangência da coletividade, não deixando a escola do campo invisibilizada.

As Escolas do campo enfrentam desafios em relação ao investimento em infraestrutura e em recursos destinados para suas necessidades. Podemos observar que existe uma precariedade na falta de bibliotecas, laboratórios e acesso à internet que acabam limitando, e não garantindo o acesso às propostas da diversidade de atividades e materiais pedagógicos.

No município de São Carlos, a atuação da Secretaria Municipal de Educação, em relação à Educação do Campo, não deve se resumir apenas em oferecer transporte escolar gratuito para alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio da área rural, mas valorizar a construção de um currículo que pretenda uma educação no campo autônoma com propostas e ações da sua realidade, abordando conceitos, valores, atitudes, concepções para a sua transformação histórica, e que pense numa amplitude de proposições que valorize e contribua para a superação do que está estabelecido, e neste sentido o processo de formação de professores é fundamental e urgente.

### **Educação do campo e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova - em São Carlos - SP**

A formação em Educação do Campo é essencial para os educadores do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA - em São Carlos, SP, que trabalham com a alfabetização de Jovens e adultos, especialmente aquelas que são trabalhadoras do campo. Esta formação ultrapassa o ensino de habilidades básicas

de leitura e escrita, promovendo uma compreensão profunda do contexto de vida dos educandos, valorizando suas experiências e saberes adquiridos ao longo da vida. Assim, a Educação do Campo alinha-se aos princípios de uma educação emancipadora, conforme defendido por Paulo Freire, que sublinha a importância de uma educação contextualizada e relevante.

Portanto, deve o educador do campo, em seu processo de formação acadêmica e continuada, considerar o contexto em que irá atuar no âmbito escolar, e com orientações claras para o sentido e significado da Educação do Campo, compreendendo a realidade dos educandos e os conhecimentos que eles trazem do seu vivido, tendo em sua formação a articulação de bases culturais e da identidade cultural dos povos do campo.

### **A educação do campo e seus princípios**

A Educação do Campo é uma modalidade educativa que busca atender às necessidades específicas das populações do campo. Ela reconhece que essas populações possuem saberes distintos, e que suas vivências moldam suas necessidades educacionais. De acordo com Caldart (2000), "a Educação do Campo é um direito e, ao mesmo tempo, uma necessidade para que os povos do campo possam continuar existindo como sujeitos coletivos com identidade própria, em seus territórios e com suas práticas culturais". Esta abordagem implica em práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam os saberes populares, integrando-os ao currículo, de forma que complementem o conhecimento acadêmico.

Paulo Freire, um dos maiores teóricos da educação popular, afirma que "não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes" (Freire, 1996, p. 28). Isso é crucial para os educadores do MOVA, pois os trabalhadores do campo trazem consigo um conhecimento profundo da terra, das práticas agrícolas e das tradições culturais, que muitas vezes não são valorizados em contextos educacionais tradicionais. Reconhecer esses saberes é essencial para que a educação

cumpra seu papel emancipador, transformando a relação dos educandos com o conhecimento e com a sua própria realidade.

### **A metodologia de temas geradores**

A metodologia de temas geradores, amplamente discutida na obra de Paulo Freire, é uma prática pedagógica que visa tornar o processo de ensino-aprendizagem mais relevante e significativo. Segundo Freire (1970), os temas geradores emergem do cotidiano dos educandos, e se tornam o ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento. No contexto do campo, esses temas podem incluir práticas agrícolas, cultivo da terra, a prática das tradições culturais e o saber sobre os desafios e conflitos enfrentados pelas comunidades e povos do campo.

Essa abordagem não só facilita a aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento crítico dos educandos. Ao tratar de temas diretamente ligados à sua vida e trabalho, os educandos são incentivados a refletir sobre suas experiências, reconhecendo a importância dos saberes que possuem e questionando as desigualdades que enfrentam. Freire (1970) argumenta que "não se pode educar para a vida se a vida real não estiver no centro do processo educativo". Essa metodologia permite que a educação seja vista não apenas como uma transmissão de conhecimento, mas como um processo de construção coletiva, no qual educandos e educadores dialogam e aprendem juntos.

Além disso, a escolha de temas geradores que reflitam o cotidiano do campo contribui para uma educação que valoriza a diversidade cultural e social dos educandos. As diferentes vivências, trazidas por cada educando, enriquecem o processo educativo, transformando a sala de aula em um espaço de troca e construção coletiva do conhecimento. Caldart (2004) reforça que "educar no campo é reconhecer e valorizar a cultura e a identidade do povo camponês, é fazer com que o educando se veja como sujeito e construtor da história, e não apenas como espectador".

## **O diálogo no processo de aprendizagem**

O diálogo é um componente central na pedagogia freireana, e na metodologia de temas geradores. Freire (1987) enfatiza que o diálogo é fundamental para a construção do conhecimento, pois é através dele que educandos e educadores compartilham suas experiências, questionam suas realidades e constroem coletivamente novos saberes. No contexto da Educação do Campo, o diálogo é essencial para que os educadores compreendam as especificidades do cotidiano rural e integrem essas realidades ao processo de ensino-aprendizagem.

A prática dialógica não só facilita a aprendizagem, mas também cria um ambiente de respeito mútuo e valorização das diversidades presentes na sala de aula. Bell Hooks (2003) também destaca a importância do diálogo na educação, afirmando que ele promove a inclusão e a participação ativa dos educandos no processo educativo. Para Hooks, "a sala de aula permanece o lugar mais radical para a construção de possibilidades" (p. 12), onde o diálogo pode se tornar uma ferramenta poderosa para a transformação social.

No contexto do MOVA, o diálogo entre educadores e educandos é crucial para que a educação seja significativa e transformadora. O respeito às vivências e ao saber dos educandos rurais fortalece o processo educativo, permitindo que os educandos se sintam parte ativa do processo de aprendizagem. Como Freire (1996) coloca, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 47).

## **A importância das parcerias na formação continuada**

A formação continuada dos educadores que atuam na Educação do Campo é uma estratégia indispensável para garantir a qualidade do ensino e a atualização das práticas pedagógicas. Parcerias entre instituições de ensino superior, ONGs, movimentos sociais e órgãos governamentais são fundamentais para viabilizar

essa formação continuada. Tais parcerias oferecem aos educadores acesso a novos conhecimentos, metodologias inovadoras, e oportunidades de intercâmbio de experiências.

Freire (1987) ressalta a importância da formação permanente dos educadores, argumentando que " não há docência sem discência, e que o educador deve ser um eterno aprendiz. Nesse sentido, parcerias para a formação continuada não apenas capacitam os educadores, mas também fortalecem a rede de apoio entre os profissionais que atuam na Educação do Campo, promovendo uma troca constante de saberes e práticas.

A experiência do MOVA em São Carlos demonstra como as parcerias são fundamentais para a formação dos educadores. A colaboração com universidades, por exemplo, permite que os educadores do MOVA tenham acesso a cursos de formação continuada, seminários e oficinas, que ampliam sua compreensão sobre a Educação do Campo e enriquecem sua prática pedagógica. Além disso, parcerias com movimentos sociais e outras organizações que atuam no campo garantem que as formações sejam sempre contextualizadas e relevantes, respondendo às necessidades reais dos educandos.

### **Educação sem discriminação e valorização da diversidade**

A educação sem discriminação e que valorize a diversidade de pessoas e culturas é um princípio central na Educação do Campo. Freire (1996) enfatiza que " a educação autêntica ocorre de A com B, mediatizados pelo mundo ". Este princípio implica em uma educação que respeite as diferentes realidades e que acolha as múltiplas identidades presentes na sala de aula, criando um ambiente onde todos os educandos se sintam valorizados e respeitados.

A inclusão de diferentes culturas e saberes no processo educativo não só enriquece a aprendizagem, mas também fortalece o senso de identidade e pertencimento dos educandos. A Educação do Campo, ao valorizar as culturas e tradições rurais, promove

uma educação que é relevante e significativa para os educandos, contribuindo para a sua emancipação e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

### **O papel do Mova em São Carlos**

O MOVA em São Carlos desempenha um papel crucial na promoção de uma educação que considere a realidade dos trabalhadores do campo e que busque, através da alfabetização, promover a emancipação desses sujeitos. A formação dos educadores em Educação do Campo fortalece essa missão, ao equipá-los com o conhecimento e as práticas necessárias para promover uma educação significativa e transformadora.

A formação em Educação do Campo e a metodologia de temas geradores são indispensáveis para os educadores do MOVA, pois permitem que a alfabetização seja um processo que respeita e valoriza o saber do campo, ao mesmo tempo em que capacita os educandos para que se tornem agentes de transformação em suas comunidades. Como Freire (1996) bem coloca, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 47). É exatamente isso que a formação em Educação do Campo possibilita: a construção conjunta de conhecimento entre educadores e educandos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos trabalhadores do campo.

### **Considerações finais**

Portanto, para elucidar as considerações finais deste artigo, resgatou-se a análise inicial para entendermos o desenvolvimento da Educação do Campo no Município de São Carlos, a partir de uma abordagem histórica, analisando as garantias legislativas, a organização necessária para a implementação de um currículo municipal, que valorizasse as especificidades da Educação no Município em todas as modalidades de ensino, sem a abordagem

sob a ótica dicotômica entre educação urbana e educação rural no município; e tendo um olhar ajustado para entender e contextualizar que os territórios do campo são espaços de luta e de resistência pela preservação da terra e do meio ambiente, valorizando a cultura dos trabalhadores e sujeitos do campo, entendendo que as estratégias metodológicas e didáticas, que valorizam a contribuição relevante dos educadores e educandos do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, em relação à educação do campo, tornam-se um movimento de superação das resistências e dos comportamentos mofados que imperam em nosso processo educacional.

Assim, podemos nos debruçar nos estudos sobre o currículo e a sua implementação no município de São Carlos – SP, tendo novos olhares e ações para que sua orientação pedagógica possa valorizar as especificidades da modalidade da educação do campo, que necessita de vontade política dos poderes públicos e um caminho aberto para a aquisição dos conhecimentos e práticas educativas, estratégias didáticas inovadoras que primem pelos investimentos necessários para sua implementação. Temos a certeza de que o fomento, o estudo, a aquisição de conhecimentos, o diálogo com os atores que vivem no campo, vai transformar e embasar conceitos para a instituição de um currículo municipal comprometido com a realidade dos alunos do campo.

## **Agradecimentos**

O presente artigo é o resultado dos instrumentos pedagógicos e da aquisição de conhecimentos adquiridos no processo de participação na Formação “Educação do Campo”, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, nos anos de 2023/2024, subsidiado pelo MEC.

## Referências

- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 set. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 set. 2024.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HOOKS, Bell. **Teaching Community: A Pedagogy of Hope**. New York: Routledge, 2003.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Estudio sobre educación rural - Resolución V de la Tercera Reunión del Consejo Interamericano Cultural**. Washington, D.C.: OEA/Comité de Acción Cultural, 1963.
- PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação/ SETEC, Brasília, 2009.
- PORTO, Maria do Rosario Silveira. **IMAGINÁRIO, Cultura e Escola Rural Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.
- PRADA, A. **Educación para El desarrollo rural en América Latina**. Buenos Aires: Unesco/Cepal/PNUD, 1978.
- RIZZOLI, Álvaro. **O real e o imaginário na educação rural**. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da USP.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Valencia: Editora Penso, 2013.

SANTOS, Maria Cristina dos; SANTOS, Patric Oberdan dos [Orgs.] **Escola da terra:** textos e contextos da educação do campo no estado de São Paulo. São Carlos: Pedro e João Editores. 302p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11.ed. rev. – Campinas: Autores Associados, 2011.