



**UNIVERSIDADE DE UBERABA – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL**

TATIANI MOTA FERNANDES DE PAULO

**AVANÇOS E DESAFIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS
RURAIS DA CIDADE DE UBERLÂNDIA: a importância da Formação Continuada
para a Educação do Campo**

Uberlândia-MG
2025

TATIANI MOTA FERNANDES DE PAULO

**AVANÇOS E DESAFIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS
RURAIS DA CIDADE DE UBERLÂNDIA: a importância da Formação Continuada
para a Educação do Campo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-Mestrado Profissional (PPGPE), da Universidade de Uberaba para obtenção do título de Mestra em educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Planejamento

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho

Uberlândia-MG
2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- P285a Paulo, Tatiani Mota Fernandes de.
Avanços e desafios do Projeto Político Pedagógico das escolas rurais da cidade de Uberlândia: a importância da formação continuada para a educação do campo / Tatiani Mota Fernandes de Paulo. – Uberlândia (MG), 2025.
109 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Fundamentos e Planejamento.
Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.
Inclui produto educacional.
1. Educação. 2. Escolas rurais. 3. Professores – Formação continuada. 4. Práticas pedagógicas. 5. Educação inclusiva. I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

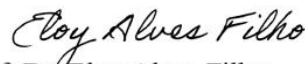
TATIANI MOTA FERNANDES DE PAULO

**AVANÇOS E DESAFIOS DO
PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS
RURAIS DA CIDADE DE
UBERLÂNDIA: A IMPORTÂNCIA
DA FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

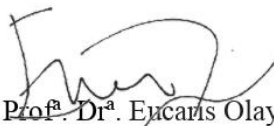
Dissertação/Produto apresentada ao
Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade de Uberaba,
como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 25/09/2025

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eloy Alves Filho
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof^a. Dr^a. Eucaris Olaya
Universidad Nacional de Colombia -
UNAL



Documento assinado digitalmente

GERCINA SANTANA NOVAIS

Data: 11/10/2025 17:09:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sabedoria concedidas em todos os momentos desta caminhada.

Ao meu filho, meu esposo e minha família pelo amor, paciência e incentivo incondicional, que me sustentaram nas horas de cansaço e me motivaram a seguir em frente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eloy Alves Filho, pela dedicação, confiança e valiosas orientações que tanto contribuíram para a realização desta pesquisa e para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores membros da banca examinadora, pela leitura atenta e pelas contribuições fundamentais que enriqueceram esta pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, pelas partilhas de saberes, reflexões e diálogos que ampliaram meu olhar sobre a educação e a pesquisa.

Às escolas e professores que gentilmente abriram suas portas e colaboraram com esta pesquisa, tornando possível a concretização deste estudo.

Aos amigos, pela compreensão, apoio e palavras de incentivo ao longo desta trajetória. Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo registrado meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

No Brasil, inclusive em Uberlândia-MG, predomina a educação urbanocêntrica, e as mesmas diretrizes da educação urbana são aplicadas nas escolas rurais, desconsiderando-se a metodologia da Educação do Campo. A educação do campo apresenta particularidades que exigem uma abordagem pedagógica contextualizada, capaz de atender às necessidades e desafios das comunidades rurais. Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) – Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento, vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP. O projeto conta com o apoio do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores da SEE/MG. O objetivo desta pesquisa foi analisar os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de duas das 13 escolas rurais e de um anexo de uma escola estadual de Uberlândia, buscando compreender de que forma contemplam a diversidade cultural, social e econômica das comunidades do campo, bem como a formação continuada dos professores que nelas atuam. Procurou-se identificar como os documentos estão estruturados nas escolas rurais e quais elementos incorporam a realidade das populações locais. A metodologia incluiu a produção de dados por meio de formulário semiestruturado com professores e gestores, além da análise documental. Foi realizada uma análise qualitativa envolvendo revisão de literatura dos documentos dos PPPs, Regimentos Escolares, Plano Municipal de Educação e a BNCC. Também foram aplicadas entrevistas com os professores e gestores, por meio de formulário semiestruturado com questões abertas e fechadas, buscando compreender as diretrizes que orientam a prática educativa e a inclusão de saberes tradicionais. A pesquisa fomentou uma reflexão crítica sobre a prática educativa nessas escolas rurais, articulando a formação docente às diretrizes dos PPPs e à valorização dos saberes locais pela metodologia da Educação do Campo. Seus resultados evidenciaram uma necessidade de alinhamento entre as práticas pedagógicas e a realidade do campo, verificou-se a desarticulação entre os documentos institucionais e as diretrizes da Educação do Campo, fortaleceram a compreensão da educação como agente de transformação social. A análise revelou, ainda, a centralidade da formação continuada como instrumento de transformação das práticas e fortalecimento da identidade das escolas rurais. Os professores mostraram-se dispostos a participar de formações que articulem teoria e prática, evidenciando o potencial dessas ações para promover uma educação mais crítica, emancipadora e comprometida com o território. A partir desta demanda dos professores e a necessidade de formação continuada identificada na pesquisa foi elaborado um plano de formação sobre Educação do Campo para os professores de escolas rurais de Uberlândia-MG,

Palavras-chave: Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico; Práticas Pedagógicas; Formação continuada de Professores; Educação inclusiva.

ABSTRACT

In Brazil, including in Uberlândia-MG, urban-centered education predominates, and the same guidelines applied to urban education are imposed on rural schools, disregarding the methodology of Rural Education (Educação do Campo). Rural education presents particularities that require a contextualized pedagogical approach capable of addressing the needs and challenges of rural communities. This study is linked to the Professional Graduate Program in Education (PPGPE) – Professional Master's Degree in Teacher Training for Basic Education at the University of Uberaba (UNIUBE), in the research line Basic Education: foundations and planning, linked to the Research Group Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices - FORDAPP. The project is supported by the Trilhas de Futuro – Educadores Program of SEE/MG. The objective of this research was to analyze the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of two out of thirteen rural schools and an annex of a state school in Uberlândia, seeking to understand how they reflect the cultural, social, and economic diversity of rural communities, as well as the continuing education of the teachers who work in them. The study sought to identify how these documents are structured in rural schools and which elements incorporate the reality of local populations. The methodology included data collection through a semi-structured questionnaire with teachers and managers, in addition to document analysis. A qualitative analysis was carried out, involving a literature review and examination of PPPs, School Regulations, the Municipal Education Plan, and the National Common Curricular Base (BNCC). Interviews were also conducted with teachers and managers through semi-structured questionnaires containing open and closed questions, aiming to understand the guidelines that shape educational practices and the inclusion of traditional knowledge. This study is linked to the Professional Graduate Program in Education (PPGPE) – Professional Master's in Teacher Education for Basic Education at the University of Uberaba (UNIUBE), within the research line Basic Education: Foundations and Planning. The research promoted a critical reflection on educational practices in rural schools, connecting teacher education with the guidelines of the PPPs and the appreciation of local knowledge through the methodology of Rural Education. Its results revealed the need for greater alignment between pedagogical practices and rural realities, highlighting the disarticulation between institutional documents and the principles of Rural Education. The findings reinforced the understanding of education as an agent of social transformation. The analysis also underscored the central role of continuing education as a tool for transforming practices and strengthening the identity of rural schools. Teachers demonstrated willingness to participate in training that articulates theory and practice, revealing the potential of such actions to foster a more critical, emancipatory, and territory-based education. Based on this demand from the teachers and the need for continuing education identified in the research, a training plan on Rural Education was developed for teachers working in rural schools in Uberlândia, Minas Gerais.

Keywords: Rural Education; Political-Pedagogical Project; Pedagogical Practices; Continuing Teacher Education; Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa da Cartilha “Caminho Suave”.....	13
Figura 2 - Escola Municipal Freitas Azevedo - imagem aérea.....	57
Figura 3 - Fachada da escola Freitas Azevedo	58
Figura 4 - Escola Estadual Mário Porto - imagem aérea.....	59
Figura 5 - Fachada da escola Mário Porto	59
Figura 6 - Escola Municipal Domingas Camin - imagem aérea.....	60
Figura 7 - Fachada da escola Domingas Camin	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca conjugada de descritores sobre o tema pesquisado	29
Quadro 2 - Participantes da Escola Municipal Freitas Azevedo	61
Quadro 3 - Participantes da Escola Municipal Domingas Camin	71
Quadro 4 - Participantes da Escola Estadual Mário Porto (anexo)	77

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMFA – Escola Municipal Freitas Azevedo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNIUBE – Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 MEMORIAL: RESGATE DE EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DE UMA PROFESSORA	11
1.1 Vivências de Infância e Alfabetização	11
1.2 Trajetória acadêmica e profissional	15
2 INTRODUÇÃO: AO PENSAR NA PESQUISA.....	18
2.1 Justificativa e Motivação.....	18
2.2 Objetivos.....	24
2.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	24
2.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	24
3 METODOLOGIA.....	24
3.1 Revisão de literatura	27
3.2 Pesquisa Documental.....	30
4 REFERENCIAL TEÓRICO	36
4.1 Educação Popular.....	37
4.2 Educação do Campo.....	38
4.3 Metodologias da Educação do campo	42
5 POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	46
5.1 Educação do Campo e a Formação Continuada dos Professores	46
6 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES	53
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO	56
7.1 Descrições das escolas.....	56
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A - PROJETO DE INTERVENÇÃO	90
ANEXO A - FORMULÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES/GESTORES (ESCOLA ESTADUAL)	98
ANEXO B - FORMULÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES/GESTORES (ESCOLA MUNICIPAL).....	102

1 MEMORIAL: RESGATE DE EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DE UMA PROFESSORA

Esta seção apresenta o memorial da pesquisadora, com o objetivo de resgatar experiências, aprendizagens e vivências que contribuíram para a construção do percurso acadêmico e profissional, articulando-os à prática educativa e à reflexão sobre a Educação Básica.

1.1 Vivências de Infância e Alfabetização

Nasci em 13 de outubro de 1980 em uma cidade do interior de Minas Gerais, Unaí. Filha de um produtor rural e uma dona de casa. Logo após o meu nascimento meus pais se separaram e fui morar na fazenda com minha avó paterna, a quem sempre chamei de mãe, e com meus tios por quem fui cuidada, com muito amor e mimos. Posso dizer que minha infância foi ótima, morava no campo e era super sapeca, pois tinha a natureza e o tempo livre para brincar, aprontar e chorar também. Eles sempre me deixaram livre para aproveitar, eu brincava com minhas primas, jogava bola, subia nas árvores, comia frutas, tomava banho de chuva e brigava muito – afinal, isso é algo muito comum na vida das crianças.

Minha vivência inicial com a escrita e com a leitura foi bastante positiva, pois mesmo que minha mãe (avó) e meus tios não tivessem tido acesso à escolarização formal, sempre fizeram com que eu tivesse oportunidades de vivenciar a leitura e a escrita. O ano era 1989 quando comecei a minha formação na escola, já fui sabendo ler várias palavras e escrevendo algumas. Mas foi na escola que tive os primeiros contatos com os contextos sociais. Recordo-me vividamente da ansiedade misturada com o medo e do entusiasmo ao segurar minha cartilha e aprender a decifrar suas páginas.

Crescendo em um ambiente rural, fui exposta às tradições, línguas e modos de vida do campo. Durante minha infância, aprendi que a cultura do campo desempenha um papel fundamental na educação, valorizando a identidade, os saberes e os costumes das comunidades rurais. Lembro da minha mãe (avó) trabalhando e me ensinando a matemática de forma prática: enquanto colhia frutas no quintal para vender, aproveitava para ensinar a quantidade e o valor do que seria vendido.

Na década de 1980, o método de ensino nas escolas era baseado em abordagens tradicionais, com ênfase na transmissão de conteúdo pelo professor, aulas expositivas, uso de cartilhas e avaliações baseadas em provas escritas. A educação passava por diversos desafios e

transformações nas políticas educacionais. No campo, enfrentava desafios e dificuldades de acesso à educação, devido à distância das escolas, infraestrutura precária e falta de transporte.

Comecei minha alfabetização 1989, na Escola Municipal Olavo Bilac, uma escola rural, conhecida por todos como Grupo Escolar. Tenho em minha memória suas paredes pintadas de rosa suave, o piso vermelho queimado, uma cozinha e os banheiros, que eram afastados da escola. A sala de aula era multisseriada, com uma única professora responsável por ensinar todos os alunos ao mesmo tempo. Além disso, ela preparava o lanche e limpava a escola. A água nós tínhamos que buscar em um córrego próximo à escola, e fazíamos um revezamento entre nós, alunos, para ajudar nossa professora.

Ao relembrar minha alfabetização, percebo que aquele espaço refletia muitos dos desafios que marcam a educação do campo. Estar em uma sala multisseriada significava aprender ao lado de colegas de diferentes idades e anos escolares, todos sob a responsabilidade de uma única professora. Hoje compreendo, à luz de autores como Janata e Anhaia (2015), que este modelo exigia dela um esforço pedagógico imenso, pois precisava atender demandas diversas sem o apoio de materiais ou formações específicas.

Além disso, a nossa professora acumulava várias funções: além de ensinar, preparava o lanche, limpava a escola e organizava a rotina. Esta realidade, como apontam estudos recentes (Revista Educação, 2024), revela a não profissionalização do trabalho docente no campo, sendo que muitas vezes o papel do professor ultrapassava o pedagógico para suprir necessidades básicas da escola.

Também vivíamos as dificuldades estruturais: os banheiros afastados, a água buscada no córrego, o piso simples e a ausência de recursos que, de certa forma, moldavam nossas formas de ensinar e aprender. Ao revisitar essas memórias, entendo que meu percurso escolar inscreve-se em um cenário mais amplo de precariedade e invisibilidade da educação do campo, no qual, apesar de tantas limitações, a escola se mantinha como espaço de encontro, de convivência e de aprendizagem.

No início foram momentos difíceis, adaptação com muito choro, pois a escola era longe de casa. Minhas primas e eu íamos andando, pois não havia transporte. Tínhamos que passar por um caminho com muita mata e um córrego. O medo tomava conta de nós, mas nos acostumamos com o caminho e se tornou uma verdadeira diversão ir para a escola. Como era bom o recreio, sempre livre; a gente corria no mato, brincava de carimbada, rouba bandeira. Mas, às vezes, eu não tinha recreio porque tinha dificuldade na tabuada.

Tive a mesma professora da 1ª até 4ª série: a tia Zélia. Ela seguia o método tradicional, com o uso da cartilha “Caminho Suave”, criada por Branca Alves Lima; usava repetição de

letras, sílabas, textos e muitos exercícios de cópia. Lembro que ela dividia as filas por série e os alunos com facilidade de aprendizagem ajudavam os colegas. Foi neste contexto de uma alfabetização tradicional, pautada na transmissão de conhecimentos, que desenvolvi minha aprendizagem.

O método tradicional enfatiza o aprendizado das letras do alfabeto e suas combinações sonoras (fonemas). Os alunos começam reconhecendo as letras individualmente e depois aprendem a combinar estes sons para formar palavras. Este método é fundamentado na decodificação sistemática das letras e na prática repetitiva, para desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita. Paulo Freire 1996, em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, descreve o método tradicional como sendo uma educação bancária. Isso significa que a alfabetização na concepção bancária se baseia na transmissão de conhecimentos do educador ao educando.

Vale a pena salientar, sobre a Cartilha “Caminho Suave”, como eu adorava ficar folheando as páginas e fazendo as atividades. As cartilhas tiveram um impacto significativo na educação brasileira, tornando-se parte integrante da memória coletiva de várias gerações. Sua popularidade reflete a confiança depositada no método tradicional para fornecer uma base sólida em alfabetização que priorizava o processo de ensino da parte para o todo, partindo do mais simples para o mais complexo.

Figura 1 - Capa da Cartilha “Caminho Suave”



Fonte: <https://soescola.com/2017/02/baixe-cartilha-caminho-suave-em-pdf.html>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Tia Zélia dedicava-se ao máximo para alfabetizar todos os alunos naquela sala multisseriada. Vale ressaltar que a educação multisseriada vai além de uma simples modalidade de ensino; é um ambiente onde a diversidade floresce, com os mais velhos assumindo papéis de liderança e os mais novos se inspirando neles. Era uma sala composta por diferentes idades, habilidades e níveis de desenvolvimento, cada um com suas necessidades específicas de aprendizado. Essa heterogeneidade representava um desafio cotidiano para o planejamento e a condução das práticas pedagógicas, exigindo do docente sensibilidade, criatividade e domínio de estratégias diferenciadas. A convivência entre crianças em distintos estágios de alfabetização, por exemplo, demandava intervenções específicas que respeitassem o ritmo de cada uma, promovendo a aprendizagem sem desconsiderar as singularidades.

Hoje entendo que, nesse cenário, o papel do professor ultrapassava a função de transmissor de conteúdo: ele assumia uma postura mediadora, capaz de articular conhecimentos e experiências de forma integradora e acolhedora. Trabalhar com turmas multisseriada, nesse sentido, exigia não apenas domínio teórico-metodológico, mas também um olhar atento às dimensões sociais, culturais e afetivas que atravessavam o cotidiano escolar. Afinal, a professora não tinha tanto tempo para se dedicar a uma série específica, já que é muito desafiador para um professor lidar com múltiplas séries e diferentes níveis de aprendizado em uma única sala.

Quando passei para a 5ª série, fui morar na cidade de Unaí, com meus padrinhos e primos, para continuar os estudos, porque onde eu morava só havia escola até a 4ª série. Tive um impacto muito forte ao chegar na Escola Estadual Manoela Faria Soares, que tinha mais de trinta alunos em uma única série, e a cada som da campainha trocava de matéria e, conseqüentemente, de professor. Os conteúdos não tinham nada a ver com o que eu estudava na outra escola.

Ao refletir sobre essa mudança, reconheço que minha formação, especialmente nos primeiros anos na escola rural, foi marcada por limitações estruturais, mas também por experiências significativas. Ainda que o ensino fosse considerado “fraco” em termos de conteúdo, foi ali que vivi momentos de escuta, diálogo e liberdade, que hoje compreendo como fundamentos de uma prática pedagógica mais humanizada, conforme defendem Freire (1996) e Caldart (2004).

No início, senti-me deslocada, como se não pertencesse àquele espaço, um sentimento de não pertencimento que, segundo Arroyo (2012), é comum entre sujeitos oriundos das classes populares, sobretudo quando suas identidades não são reconhecidas pela escola. Com o tempo, e com o apoio fundamental da minha madrinha – presença constante em minha vida – consegui

superar dificuldades, me integrar à turma e até auxiliar colegas, o que fortaleceu meu vínculo com o processo educativo.

Já no Ensino Médio noturno, vivenciei uma realidade desafiadora, exigente, mas também enriquecedora: os vínculos de amizade e a relação próxima com professores acessíveis e acolhedores contribuíram para reafirmar meu desejo de continuar estudando. No entanto, as condições socioeconômicas e a escassez de oportunidades em minha cidade, como aponta Arroyo (2012), representaram barreiras concretas ao acesso imediato ao ensino superior. Estas vivências reforçam minha compreensão de que a escola, para ser transformadora, precisa reconhecer e acolher as histórias, as culturas e os desafios enfrentados pelos sujeitos populares, como defende a pedagogia crítica de Paulo Freire.

1.2 Trajetória acadêmica e profissional

Em 2002, vim morar em Uberlândia-MG com meus tios e primos para estudar. Outro momento muito difícil, pois sempre fui muito apegada à minha mãe (avó) e à minha madrinha. Foi muito difícil vir sem elas. Tive muito ajuda dos meus tios e primos para lidar com toda essa situação sentimental, com a adaptação a uma cidade que eu não conhecia nada, com o trabalho e os estudos. Comecei a fazer um cursinho preparatório para vestibular, prestei vestibular duas vezes na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), primeiro para Biologia e depois Pedagogia, mas infelizmente não consegui. Confesso que fiquei desanimada, achando que não iria conseguir estudar.

Depois de um ano que eu já estava morando aqui em Uberlândia meus padrinhos vieram de mudança. Fiquei muito feliz, e com o apoio deles e dos meus tios resolvi continuar fazendo cursinho. Eles me falaram para tentar também em uma faculdade particular e, nessa época, a Faculdade Católica estava oferecendo um desconto significativo pela nota do vestibular; conseguir fazer, tirar uma nota boa e um bom desconto. Mesmo com o desconto na mensalidade, sabia que não seria fácil pagar e nem estudar.

Cheia de sonhos, resolvi me matricular no curso de Pedagogia à noite e, assim, comecei a minha jornada de faculdade: durante o dia trabalhando com meus padrinhos no restaurante e à noite estudando. Ao passar os dias, percebi que cursar uma faculdade não é fácil, mas faz a gente formar, pensar e criar novos conceitos sobre a educação de todos e, mais ainda, a nossa própria educação. A faculdade nos abre espaços para conhecer, aprender e socializar.

Depois de seis meses, fui convidada para participar de um programa da faculdade, para trabalhar na biblioteca meio período, assim consegui reduzir mais o valor da mensalidade;

passei a trabalhar de manhã no restaurante e à tarde na faculdade, foi muito difícil, mas satisfatório. No último ano do curso, consegui um trabalho em uma escola particular. Passei a trabalhar de manhã na faculdade e à tarde na escola.

Nunca tinha atuado como professora, não sei se foi por ser inexperiente, ou porque a primeira vez, exercendo a profissão, assusta, muitas vezes: o medo tomou conta de mim, e confesso, tive vontade de sair correndo da sala de aula. Mas, comecei a me acostumar e me adaptar em ser professora. Com o jeitinho meigo da turma, cada dia mais tinha a certeza que havia feito a escolha certa do meu curso de graduação. Foi um ano muito difícil, muitas vezes dormia nas aulas, e quando chegava em casa tarde da noite ainda tinha que fazer os trabalhos.

Com o curso de Pedagogia, aprendi que o segredo está no olhar que o professor tem junto de seus alunos. Ele precisa aprender a valorizá-los, que não é só atribuir notas, mas reconhecer sua bagagem, sua história, ou seja, fazer com que a aprendizagem seja significativa e não somente aplicar conteúdos e notas. Segundo Jorge Larrosa (2002), o educador é visto como um facilitador de experiências significativas, sendo que deve ajudar os estudantes a refletirem criticamente sobre suas vivências.

Chegou o dia tão esperado da minha formatura, foi uma correria e com muitas emoções: a formatura e o meu casamento na mesma semana. No primeiro ano depois da formatura não foi fácil, o meu esposo havia sofrido um acidente, e tive medo e ansiedade para atuar como professora. Mesmo com tantas dificuldades, com o apoio da minha família e esposo resolvi enfrentá-las. Comecei a trabalhar em uma brinquedoteca, uma experiência maravilhosa, mas ainda não era o que eu queria. Cada dia mais determinada, resolvi participar das designações nas escolas Estaduais.

Em 2009, iniciei minha trajetória profissional em uma escola da rede pública na Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra. Nesse mesmo período, tomei a decisão de engravidar e, durante a gestação, precisei me afastar temporariamente das atividades escolares em virtude da disseminação da gripe H1N1 (gripe suína), que, à época, levou ao afastamento preventivo de gestantes por recomendação das autoridades de saúde. Após o nascimento do meu filho, optei por dedicar um período à convivência familiar, acompanhando de forma mais próxima seu desenvolvimento. Ao retornar ao trabalho, retomei também meus projetos profissionais e pessoais, decidindo-me, com convicção, a iniciar os estudos com foco na aprovação em concursos públicos na área da Educação.

Consegui ser aprovada no concurso da Prefeitura de Uberlândia para o cargo de professora e, em 2015, chegou o tão esperado dia da posse. Naquele momento, passou um verdadeiro filme na minha cabeça: iniciei minha trajetória escolar em uma escola da zona rural

e, agora, tomava posse justamente em uma escola rural, o mesmo território que marcou o início da minha alfabetização e que, até hoje, permanece sendo o espaço onde exerço minha prática docente.

Depois de algum tempo, prestei o concurso para o cargo de professora da rede estadual de ensino de Minas Gerais e fui aprovada, tomando posse em 2017. Após essas conquistas, interrompi os estudos formais e segui dedicada ao trabalho docente, o que, naquele momento, me parecia suficiente diante das exigências e responsabilidades da profissão.

Em 2017, fui convidada para trabalhar na vice direção de uma escola municipal na qual estava lecionando. Com muito medo e anseios resolvi aceitar, e com esse trabalho veio a vontade de continuar estudando, então decidi fazer uma especialização na UFU em Gestão da Educação Pública. Este curso me ajudou bastante no período que fiquei na gestão. Permaneci nesse cargo por seis anos, uma experiência maravilhosa com muito aprendizado. Em 2023, quando recebi um informativo sobre o programa de mestrado por meio do Projeto Trilhas de Futuro, não hesitei em me inscrever.

Foi nesse momento que deparei com a necessidade de definir o tema da minha pesquisa de mestrado. Decidi estudar os avanços e desafios das escolas rurais de Uberlândia-MG, realidade que sempre fez parte da minha vida. Com esta pesquisa, pretendo ampliar meus conhecimentos sobre a temática e colocá-los a serviço do trabalho com meus alunos. Assim, sigo em busca de compreender as particularidades e os desafios educacionais das escolas do campo. Reconheço que minha formação é um processo contínuo, no qual cada experiência contribui para constituir minha visão de mundo, minha prática educativa e meu compromisso com uma educação transformadora voltada às comunidades. Como afirma Vasconcelos (2019), o conhecimento deve ser capaz de transformar o sujeito para que este, por sua vez, transforme a realidade. É esta a educação que considero fundamental para formar novos mestres comprometidos com uma escola pública de qualidade e para todos.

2 INTRODUÇÃO: AO PENSAR NA PESQUISA

Esta seção apresenta a introdução da pesquisa, destacando as questões que nortearam o estudo e a relevância de investigar a relação entre os Projetos Político Pedagógicos (PPP), a formação continuada dos professores e a realidade das escolas rurais de Uberlândia. Serão explicitados os fundamentos que motivaram a escolha do tema, bem como a importância da investigação para a compreensão das práticas educativas no contexto rural.

2.1 Justificativa e Motivação

A cidade de Uberlândia conta hoje com 121 escolas municipais, das quais 13 estão localizadas na zona rural, atendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e II. Na rede estadual, são 68 escolas, responsáveis pela oferta do Ensino Fundamental I, II e Médio, sendo que quatro destas instituições possuem anexos que funcionam em áreas rurais.

No entanto, observa-se que as práticas educacionais no município permanecem fortemente urbanocêntricas, uma vez que os mesmos PPPs e planos de educação aplicados nas escolas urbanas são estendidos às instituições rurais, sem considerar suas especificidades e demandas próprias. Esta realidade impõe a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre a implementação do PPP e sobre os processos de formação continuada dos professores que atuam nestas escolas.

O PPP, reconhecido como um instrumento fundamental de organização e qualidade do ensino, frequentemente não contempla as particularidades da educação no campo, o que gera desafios na efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas. Soma-se a isso o fato de que a formação continuada, concebida como um processo essencial de desenvolvimento profissional, ainda se apresenta limitada, tanto pela escassez de recursos adequados quanto pela ausência de uma abordagem que dialogue de forma consistente com as realidades rurais.

As escolas rurais desempenham um papel essencial na formação educacional e no fortalecimento das identidades das comunidades do campo. No entanto, elas enfrentam desafios estruturais e pedagógicos que comprometem o ensino e a inclusão social. Um dos principais obstáculos é a falta de integração da diversidade cultural local nos currículos escolares, bem como a carência de uma formação continuada direcionada para os docentes dessas escolas. A pluralidade de saberes e práticas presentes no campo deve ser reconhecida como um potencial formativo, o que exige uma formação de professores capaz de mediar conteúdos curriculares e

integrar as especificidades das comunidades rurais. Assim, torna-se possível garantir uma educação contextualizada, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A formação continuada dos professores, que deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, enfrenta desafios adicionais no contexto rural. A qualidade do ensino depende diretamente da formação dos docentes, que precisam estar preparados não só para mediar conteúdos curriculares, mas também para lidar com as especificidades de suas comunidades e integrar as realidades locais ao processo de aprendizagem. Neste cenário, a elaboração e implementação de um PPP que atenda de forma efetiva a essas demandas tornam-se essenciais para a melhoria da qualidade educacional, garantindo que o ensino seja contextualizado, inclusivo e capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Esta pesquisa busca contribuir para a discussão sobre a importância da formação contínua, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a gestão escolar no contexto rural de forma a promover melhorias significativas no ambiente escolar e na aprendizagem e à equidade no acesso a oportunidades de uma formação com qualidade. A ideia é que, por meio de uma formação mais robusta e alinhada às necessidades específicas da educação rural, seja possível fortalecer o papel das escolas rurais como agentes de transformação social.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar os avanços e desafios presentes no PPP das escolas rurais Domingas Camin, Freitas Azevedo e do anexo da Escola Estadual Mário Porto, em Uberlândia-MG, enfatizando a relevância da formação continuada para o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas. Busca-se, assim, compreender de que modo o PPP e as ações formativas contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes, que dialoguem com as especificidades da realidade rural e favoreçam a construção de uma educação de caráter emancipador.

Reconhecemos a importância de estudar a construção e implementação do PPP, especialmente em ambientes onde as especificidades culturais, sociais, econômicas, além do modo de vida e das práticas produtivas, exigem abordagens pedagógicas diferenciadas. Ao identificar as lacunas nesses dois aspectos fundamentais, pretende-se contribuir para a proposição de soluções que favoreçam o desenvolvimento educacional nessas regiões, promovendo a equidade no acesso à educação de qualidade.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade configura-se como um princípio pedagógico essencial, capaz de integrar os diversos campos do conhecimento com os saberes tradicionais e comunitários, contribuindo para a construção de um currículo contextualizado e significativo.

Ao articular diferentes áreas do saber, é possível desenvolver práticas educativas mais coerentes com a realidade dos sujeitos do campo, superando a fragmentação disciplinar que pouco dialoga com as vivências dos estudantes rurais.

A partir da caracterização das práticas e concepções presentes nas escolas rurais investigadas, analisou-se a Educação do Campo e, com base nas contribuições dos professores e gestores, elaborou-se uma proposta de formação continuada que colabore com a implementação de uma metodologia pedagógica alinhada às demandas dos sujeitos do campo. Trata-se de valorizar os saberes locais e as experiências dos profissionais da educação, promovendo práticas educativas contextualizadas e socialmente comprometidas.

É fundamental enfatizar a centralidade da participação dos professores do contexto escolar no processo de pesquisa. Ao valorizar suas perspectivas e conhecimentos práticos, torna-se possível identificar as necessidades reais e, conseqüentemente, propor soluções mais aderentes às especificidades do ambiente rural.

A formação dos professores é uma das dimensões fundamentais da qualidade da educação, especialmente quando se considera o contexto das escolas do campo. Nesse sentido, a formação continuada docente constitui um dos focos centrais desta investigação, na medida em que se configura como um caminho estratégico para assegurar a qualidade do ensino. Ao longo da pesquisa, busca-se compreender de que forma as ações formativas podem ser aprimoradas e contextualizadas, promovendo um desenvolvimento profissional que dialogue com as especificidades territoriais, culturais e pedagógicas das escolas rurais.

O PPP foi tema nas lutas dos educadores pela democratização do ensino. Nasceu após a Constituição de 1988, regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que intensifica a autonomia na construção de projetos diferenciados, de acordo com as necessidades de cada escola, assegurando a elas a possibilidade de definir a organização de seu trabalho pedagógico.

Para aprofundar a compreensão dos níveis de diferenciação inerentes às propostas de educação do campo, o Artigo 28 da LDB vem complementar e especificar os níveis de diferenciação que devem ser submetidos a uma proposta de educação do campo quando destaca:

Os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

O PPP é um documento fundamental que orienta as práticas educativas nas escolas, refletindo os valores, objetivos e métodos de ensino para a construção de uma educação de qualidade, é um planejamento estratégico que visa à integração entre a prática pedagógica e as políticas educacionais da escola.

O projeto constitui-se como um instrumento essencial na definição da identidade e das intenções educativas da escola. Conforme destaca Libâneo (2014), trata-se de uma construção coletiva, elaborada com a participação dos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar – professores, estudantes, funcionários e equipe gestora –, com vistas a orientar as práticas pedagógicas em consonância com as necessidades específicas do contexto em que a escola está inserida. Dessa forma, o PPP deve articular princípios de inclusão, equidade e qualidade, assegurando que o processo educativo esteja alinhado ao projeto de sociedade que se pretende construir.

Saviani (2018) compreende o PPP como um instrumento que ultrapassa a mera organização de métodos e conteúdo, ao propor uma reflexão crítica sobre a função social da escola. Nessa perspectiva, o projeto assume um papel central na democratização do ensino, contribuindo para a construção de uma educação pública de qualidade, articulada às demandas regionais e às diretrizes das políticas educacionais.

O PPP é de extrema importância para a melhoria da qualidade educacional, pois permite uma ação mais focada e direcionada para as necessidades da comunidade escolar. Segundo Oliveira (2021), um projeto bem estruturado proporciona uma visão compartilhada entre os membros da escola, além de promover a corresponsabilidade no processo educativo.

A importância do PPP também se reflete em sua capacidade de articular as políticas públicas educacionais com as realidades locais, levando em consideração a cultura, os saberes e as necessidades da comunidade rural. Assim, promove-se uma educação mais relevante e significativa para os alunos, pois, ao incorporar elementos da cultura local, o PPP ajuda a valorizar a identidade dos alunos e da comunidade, fortalecendo a aprendizagem. Ao elaborá-lo, a escola não apenas segue as diretrizes nacionais e estaduais, mas também consegue incorporar a diversidade e as especificidades de seu contexto, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

Embora as realidades urbanas e rurais apresentem contextos distintos, os princípios que orientam esses projetos possuem semelhanças significativas. Em ambas o PPP deve refletir a identidade da comunidade escolar, promovendo uma educação que respeite e valorize a cultura local. Um aspecto importante é que tanto as escolas urbanas quanto as rurais enfrentam desafios semelhantes, como a necessidade de inclusão de todos os estudantes e equidade no acesso ao

conhecimento. Nesse sentido, o PPP deve catalisar práticas pedagógicas que assegurem a participação de todos, incorporando metodologias que considerem as especificidades locais em alinhamento com as diretrizes educacionais vigentes.

A inclusão, quando pensada a partir da perspectiva da educação do campo, deve considerar não apenas as condições físicas de acesso, mas também o reconhecimento das diferenças culturais, sociais e cognitivas dos sujeitos do meio rural. Nesse contexto, o PPP precisa assumir uma postura propositiva, articulando práticas que rompam com modelos homogêneos de ensino, muitas vezes centrados em lógicas urbanas e descontextualizadas. Como aponta Freire (1996), educar é um ato político que exige compromisso com a transformação das realidades, e, nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como um princípio ético e emancipador.

Além disso, a inclusão nas escolas rurais deve dialogar com políticas públicas de formação continuada que capacitem os professores a lidar com múltiplas demandas pedagógicas e sociais, em especial com relação à educação inclusiva. O PPP, como instrumento coletivo de construção e reflexão pedagógica, deve contemplar ações que promovam o desenvolvimento de estratégias acessíveis, colaborativas e contextualizadas. Isto implica reconhecer as barreiras estruturais e atitudinais que ainda persistem nas práticas escolares, propondo caminhos que assegurem a equidade no processo educativo e o pertencimento de todos os sujeitos à escola – independentemente de suas condições físicas, socioeconômicas, étnico-raciais ou cognitivas. Nessa direção, é fundamental que o PPP inspire-se em uma pedagogia que, como defende Freire (1996), valorize o diálogo, a escuta e a participação ativa de todos na construção do conhecimento.

Barbosa (2019) destaca que o PPP deve ser compreendido como um instrumento de resistência e transformação, capaz de posicionar a escola como um espaço ativo de reflexão crítica e mudança social. Longe de ser apenas um documento burocrático, o PPP carrega potencial para redirecionar práticas pedagógicas e contribuir para a construção de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Embora o PPP seja uma ferramenta essencial para a melhoria da educação, a sua implementação enfrenta diversos desafios. A falta de recursos financeiros, a escassez de formação continuada para os educadores e a resistência de algumas escolas em revisar suas práticas pedagógicas são barreiras que precisam ser superadas. Segundo Freire (2017), um dos maiores desafios está na construção de uma gestão democrática que envolva efetivamente toda a comunidade escolar, criando um compromisso coletivo com o sucesso do projeto.

Outro desafio importante é a adaptação do PPP à realidade de escolas públicas rurais que frequentemente enfrentam problemas como a sobrecarga de alunos, a falta de infraestrutura adequada, a diversidade do alunado e a defasagem nos processos de aprendizagem. Nesse contexto, o PPP deve ser elaborado com flexibilidade, permitindo ajustes considerem as condições específicas da escola e de sua comunidade. Conforme ressalta Santos (2020, p. 168): “O PPP deve ser dinâmico e revisitado ao final de cada período letivo. Não se trata de fazer correções esparsas e corriqueiras, mas, sobretudo, de tornar essa prática um constante repensar a escola de maneira coletiva”. Assim, as instituições podem atuar de forma flexíveis garantindo uma educação inclusiva. É fundamental considerar as especificidades do contexto rural, alinhando o PPP às necessidades e potencialidades da comunidade e à formação continuada dos professores, visando a melhoria constante das práticas educativas.

A relevância desta pesquisa evidencia-se diante do contexto das escolas rurais de Uberlândia, sendo que, entre as treze unidades existentes, apenas uma incorpora a metodologia da Educação do Campo. A formação inicial dos professores, ao não contemplar de maneira sólida e específica os saberes e as práticas voltados às populações rurais, além da elevada rotatividade docente, compromete a efetividade das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada emerge como instrumento essencial para fortalecer a atuação docente, promovendo experiências educativas contextualizadas e socialmente significativas para os sujeitos que vivem no e do campo, alinhando-se às diretrizes da educação rural e às demandas das comunidades locais.

A formação continuada mostra-se essencial para que os professores compreendam a metodologia da Educação do Campo e desenvolvam competências e habilidades pedagógicas capazes de atender não apenas aos aspectos pedagógicos, mas também às características culturais, aos modos de vida e às práticas produtivas das comunidades rurais.

Nesse contexto, ainda se observa o desafio de construir práticas educativas que considerem efetivamente as especificidades dos sujeitos do campo, uma vez que persistem modelos curriculares e culturais marcados por uma lógica hegemônica, voltada predominantemente para a realidade urbana. Grande parte dos currículos escolares permanece desvinculada das vivências, saberes e identidades das populações rurais, impondo às escolas do campo uma formação docente muitas vezes centrada em paradigmas urbanos e, assim, visibilizando a riqueza e a diversidade das culturas rurais historicamente constituídas.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo Geral

Investigar e analisar os avanços e desafios do PPP das escolas rurais Domingas Camin, Freitas Azevedo e o anexo da escola Estadual Mário Porto em Uberlândia, enfatizando a relevância da formação continuada como elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, críticas e contextualizadas à realidade do campo.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar como os PPPs das escolas estão estruturados em relação às diretrizes da Educação do Campo;
- Compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do PPP dialogam com os princípios da Educação do Campo;
- Avaliar a percepção dos educadores sobre a formação continuada e sua influência no PPP;
- Identificar os desafios das escolas do campo, as condições físicas, o material didático, as práticas educativas e a formação dos professores;
- Propor uma formação continuada, a partir das narrativas dos professores, que fortaleça a inclusão da metodologia da Educação do Campo no PPP das escolas rurais de Uberlândia.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, por buscar compreender os significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições envolvidas no processo educativo, bem como interpretar práticas e documentos à luz de seus contextos sociais, históricos e culturais. Trata-se de um estudo de caso múltiplo realizado em três escolas públicas rurais do município de Uberlândia: Escola Municipal Domingas Camin, Escola Municipal Freitas Azevedo e o anexo da Escola Estadual Mário Porto. A escolha do estudo de caso múltiplo justifica-se por possibilitar a análise das especificidades de cada unidade escolar, ao mesmo tempo em que permite identificar aspectos comuns e divergentes entre elas, favorecendo uma perspectiva comparativa que amplia a compreensão do objeto investigado.

Para atingir os objetivos propostos, a investigação foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, com fundamentação teórico-metodológica que possibilitou analisar a relação entre o PPP, a formação de professores e a realidade das escolas selecionadas. Esta abordagem permitiu compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas e identificar como a formação continuada articula-se com as necessidades e os desafios das escolas rurais.

A pesquisa considerou os contextos históricos, sociais e culturais das unidades escolares, além de examinar documentos institucionais, entrevistas e registros de observação, de modo a fornecer uma visão integrada do funcionamento das escolas e do papel do PPP na orientação das práticas docentes. Esta perspectiva contribui para evidenciar tanto os avanços quanto as limitações presentes na articulação entre formação de professores e organização escolar, oferecendo subsídios para a reflexão sobre políticas e estratégias educativas voltadas à realidade do campo.

A pesquisa qualitativa pode oferecer uma visão aprofundada e detalhada das dinâmicas que envolvem a identidade e as práticas pedagógicas da escola. Esta abordagem não só valoriza os envolvidos, mas também proporciona subsídios para a melhoria contínua da educação, considerando o PPP um documento fundamental e relevante para a comunidade capaz de transformar a realidade escolar.

As pesquisas com abordagens qualitativas visam obter uma compreensão mais aprofundada de certos fenômenos. Para Mattar e Ramos (2021, p. 191), “isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências”.

Na execução da pesquisa foram contempladas revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. A pesquisa buscou compreender de que maneira os PPPs, os Regimentos Escolares e as práticas de formação continuada dos docentes articulam-se às condições e aos desafios específicos das escolas do campo. A análise documental concentrou-se em textos normativos que orientam a organização pedagógica e administrativa das instituições, com ênfase nos princípios da gestão democrática, da valorização da docência e da educação do campo. Já a revisão de literatura teve como objetivo sustentar teoricamente a investigação, por meio da análise de produções acadêmicas que discutem os eixos centrais do estudo como formação docente, PPPs, regimentos escolares e políticas públicas voltadas à educação do campo com base em autores como Caldart (2008), Arroyo (2012), Molina e Jesus (2012), Veiga (2019) e Freire (1996).

No trabalho de campo, os dados foram coletados por meio de um formulário semiestruturado, aplicado a professores e membros da equipe gestora, com o objetivo de captar percepções, experiências e compreensões acerca dos documentos institucionais e dos processos formativos em suas respectivas unidades escolares. O instrumento, composto por questões abertas e fechadas, foi elaborado com base em referenciais teóricos pertinentes ao tema da pesquisa, permitindo que os participantes expressassem livremente suas vivências. Esta estratégia metodológica possibilitou uma abordagem qualitativa mais aprofundada, favorecendo a análise crítica dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à prática pedagógica, ao PPP e à formação continuada no contexto das escolas das rurais.

A pesquisa, desenvolvida em etapas interconectadas, buscou desvelar os múltiplos resultados da experiência formativa, visando compreender sua influência na organização do trabalho pedagógico e sua capacidade de fomentar uma formação sintonizada com a complexa realidade do campo. Parte-se do pressuposto de que somente uma análise aprofundada poderia revelar as dimensões dessa contribuição.

Nesse sentido, desde o princípio, priorizou-se um olhar atencioso e respeitoso aos sujeitos da pesquisa – gestores, professores e educadores –, valorizando seus saberes práticos, suas trajetórias e o contexto em que desenvolvem suas atividades. A escuta constituiu-se como um eixo central da pesquisa, compreendida não apenas como uma técnica de coleta de dados, mas como uma postura fundamental para o aprendizado mútuo e para o florescimento do conhecimento na intersecção entre a teoria e a prática, entre a experiência concreta e a reflexão crítica. Isto porque a pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que visa compreender profundamente fenômenos sociais, comportamentais e culturais. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se concentra em dados numéricos e estatísticos, a pesquisa qualitativa busca interpretar significados e contextos, explorando subjetividades e interações humanas (Andrade; Costa, 2015). Esta abordagem é especialmente útil quando se deseja investigar processos complexos e dinâmicos que não podem ser quantificados facilmente, conforme Minayo (2008, p. 57):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

Os dados coletados são predominantemente descritivos, apresentados em forma de textos, relatos, transcrições de entrevistas ou observações. Esta riqueza de detalhes permite uma

análise aprofundada dos fenômenos estudados, possibilitando a identificação de padrões e significados subjacentes (Lima; Santos, 2023).

Os pesquisadores frequentemente realizam estudos no ambiente natural dos participantes para captar a realidade sem interferências externas, sendo que esta imersão no contexto dos sujeitos pesquisados facilita a compreensão das interações e comportamentos em seu cenário habitual.

A pesquisa qualitativa é essencial para investigações que demandam uma compreensão aprofundada dos aspectos humanos e sociais. Sua abordagem exploratória e interpretativa permite captar nuances que a pesquisa quantitativa pode não abranger, tornando-a um método valioso em diversas áreas do conhecimento. Contudo, é fundamental que os pesquisadores estejam atentos aos desafios inerentes a esta abordagem, adotando estratégias que garantam a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

3.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura é uma etapa fundamental no desenvolvimento de estudos acadêmicos e científicos. Ela permite uma compreensão aprofundada do estado atual do conhecimento sobre um determinado tema, possibilitando a identificação de lacunas, tendências e debates existentes na área (Bastos; Cunha, 2012). A revisão de literatura fornece a base teórica necessária para a construção de novos argumentos e hipóteses, garantindo que a pesquisa seja conduzida de maneira informada e contextualizada.

O primeiro passo é estabelecer claramente o tema da pesquisa e o problema a ser investigado, de forma que esta definição orientará a busca por materiais relevantes e ajudará na delimitação do escopo da revisão. Nesta etapa são selecionadas as fontes de pesquisa, incluindo artigos científicos, livros, dissertações e teses. Bases de dados como Scientific Electronic Library Online (SciELO), PubMed e Google Acadêmico são frequentemente utilizadas para localizar publicações pertinentes. É importante utilizar palavras-chave adequadas e aplicar filtros para refinar os resultados.

Após a coleta de materiais, é necessário realizar uma leitura crítica, avaliando a metodologia, os resultados e as contribuições de cada estudo para a compreensão do tema. Esta análise permite identificar a qualidade e a relevância das fontes selecionadas. Os dados coletados são organizados em categorias temáticas, permitindo uma análise estruturada das informações (Snyder, 2019), sendo que esta sistematização facilita a identificação de padrões,

divergências e lacunas na literatura, servindo como base para a construção do referencial teórico.

A pesquisa de revisão de literatura desempenha um papel essencial na produção do conhecimento científico. Por meio de uma análise criteriosa e organizada das informações disponíveis, ela contribui para o avanço das áreas de estudo e para o desenvolvimento de novas pesquisas. Ao identificar lacunas e tendências na literatura existente, a revisão de literatura orienta os pesquisadores na formulação de questões relevantes e na escolha de abordagens metodológicas adequadas.

A revisão de literatura desenvolvida nesta pesquisa teve como objetivo construir uma base teórica sólida que sustentasse a análise dos PPPs, dos Regimentos Escolares e das práticas de formação continuada nas escolas do campo. O processo foi realizado de forma sistemática e criteriosa, seguindo etapas que garantissem a relevância e a atualidade das produções selecionadas.

Inicialmente, foram definidos o tema central da pesquisa – a articulação entre PPP, regimento escolar e formação de professores na educação do campo – e o problema de pesquisa, orientando, assim, os caminhos da busca bibliográfica. Em seguida, foi realizado o levantamento das fontes, priorizando publicações acadêmicas e científicas que abordassem a temática da educação do campo, políticas públicas educacionais, gestão democrática, formação docente e documentos institucionais escolares.

As bases de dados utilizadas para a busca foram: Google Acadêmico, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Estas plataformas foram escolhidas por sua ampla cobertura de produção acadêmica em língua portuguesa, especialmente no campo da Educação, além de fornecerem acesso gratuito e confiável a textos completos.

A seleção dos materiais ocorreu a partir de palavras-chave definidas com base nos eixos da pesquisa, tais como: *Projeto Político Pedagógico*, *Educação do Campo*, *formação de professores*, *escolas rurais* e *gestão democrática*. Também foram utilizadas combinações entre os termos para refinar os resultados. O idioma da busca foi prioritariamente o português, considerando a predominância de estudos relevantes produzidos no Brasil sobre esta temática.

O período de publicação delimitado foi de 2010 a 2023, com o objetivo de incluir tanto os fundamentos teóricos consolidados quanto as discussões mais recentes relacionadas à educação do campo. Como critérios de inclusão, consideraram-se obras que apresentassem relação direta com os objetivos da pesquisa, fossem publicadas por autores reconhecidos na área e estivessem disponíveis integralmente para leitura. Foram excluídas as publicações

duplicadas, superficiais, sem respaldo teórico ou que não abordassem diretamente o contexto da educação rural brasileira.

Após a coleta dos materiais, foi realizada uma leitura crítica e analítica, com foco na identificação dos principais conceitos, abordagens teóricas, metodologias e resultados apresentados pelos autores. Os estudos selecionados foram organizados em categorias temáticas, como: políticas públicas para a educação do campo, gestão democrática e documentos escolares, formação docente e interdisciplinaridade.

A opção por este percurso metodológico justifica-se pela necessidade de compreender as múltiplas dimensões que envolvem a realidade das escolas do campo e garantir que a pesquisa estivesse fundamentada em bases teóricas consistentes e atualizadas, em consonância com os pressupostos da abordagem qualitativa adotada no estudo.

Quadro 1 - Busca conjugada de descritores sobre o tema pesquisado

Autor	Título	Tipo/ano	Instituição
Andréia Heloisa Arantes	Desafios da gestão democrática freireana e da elaboração do primeiro PPP da educação do campo em Uberlândia MG	Dissertação/2022	Universidade de Uberaba
Ana Cecília Oliveira Silva	Educação no Campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG	Dissertação/2011	Universidade Federal de Uberlândia
Andrea Silva de Castro	Educação do campo: entre o fazer pedagógico e o saber popular	Dissertação/2022	Universidade Federal do Maranhão
Ângelo Custódio Neride Oliveira	A formação de professores na educação do campo: uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral	Dissertação/2016	Universidade federal do Recôncavo da Bahia
Maria Luiza de Borba Alves	Educação do campo, valorização da cultura e construção da identidade do homem do campo: análise curricular em duas escolas públicas rurais de Araguari-MG	Dissertação/2018	Universidade de Uberaba
Luciane Cerati Borges	A formação continuada de professores do campo e a REFOCAR: rearticulação entre o movimento nacional da educação do campo e a modalidade educacional – Região Sudoeste do Paraná – 2015-2020	Dissertação/2021	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fonte: Plataformas Digitais. Quadro elaborado pela autora.

A seleção das obras apresentadas no Quadro 1 decorreu de uma busca sistemática e intencional, realizada por meio da conjugação de descritores que contemplam os principais eixos da presente pesquisa: *Projeto Político Pedagógico, Educação do Campo, formação de professores, escolas rurais e gestão democrática*. O objetivo desta busca foi identificar estudos que abordassem, de forma direta ou indireta, as inter-relações entre estas temáticas, considerando a especificidade do contexto rural e a relevância das práticas formativas e

pedagógicas desenvolvidas nesse espaço. As obras selecionadas contribuem significativamente para a construção do referencial teórico e para o diálogo crítico com os dados empíricos da presente pesquisa, permitindo compreender os desafios e as potencialidades da formação de professores e da construção coletiva do PPP em escolas rurais.

3.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental é uma metodologia de investigação que utiliza documentos como fonte principal de dados. Estes documentos podem ser: escritos, como leis, relatórios, cartas e diários; audiovisuais, como fotografias e vídeos; ou digitais, como bancos de dados e registros eletrônicos (Oliveira; Sousa, 2025). Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que se baseia em materiais já analisados e publicados, a pesquisa documental foca em fontes primárias, ou seja, documentos originais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado.

A pesquisa documental representa uma metodologia essencial para a investigação acadêmica e científica, possibilitando a análise de documentos históricos, administrativos e informativos de maneira sistemática e rigorosa. Sua aplicação abrange diversas áreas do conhecimento, desde as ciências humanas até as ciências exatas, sendo frequentemente utilizada em estudos que exigem a recuperação e interpretação de informações previamente registradas.

Para garantir a validade dos resultados obtidos, é fundamental que o pesquisador adote uma abordagem criteriosa na seleção das fontes, aplicando técnicas de análise adequadas, como a análise de conteúdo, histórica ou comparativa (Oliveira; Sousa, 2025). A contextualização dos documentos também é essencial para uma interpretação precisa, evitando conclusões equivocadas baseadas em informações descontextualizadas.

Dessa forma, o uso adequado da pesquisa documental pode contribuir significativamente para a produção de conhecimento em diversas áreas do saber. Quando conduzida com rigor metodológico e análise crítica, esta abordagem permite resgatar e interpretar informações valiosas, auxiliando na compreensão de fenômenos históricos, sociais e institucionais. Assim, reforça-se a importância desta metodologia como um instrumento confiável para a investigação científica.

A seleção dos documentos foi realizada com base em sua pertinência para a compreensão da organização pedagógica e normativa das escolas investigadas, bem como para a análise do contexto mais amplo da educação no campo. Foram considerados critérios como o período de publicação, a origem em fontes oficiais e a relação direta com legislações que

orientam a prática educativa. Assim, o corpus da pesquisa é composto por quatro conjuntos documentais:

- 1- O **PPP** constitui-se como identidade institucional da escola e deve contemplar as dimensões política, econômica, cultural e social. Na dimensão política, expressa a gestão democrática e a participação coletiva na definição das metas educacionais. A dimensão econômica evidencia as condições materiais e recursos disponíveis para o desenvolvimento do ensino, apontando limites e possibilidades. Já a dimensão cultural valoriza os saberes locais e a identidade da comunidade, evitando práticas homogeneizadoras. Por fim, a dimensão social reafirma a função da escola como espaço de inclusão, justiça social e transformação, articulando-se à formação integral dos sujeitos. O PPP expressa o compromisso coletivo da comunidade escolar com um determinado projeto de formação humana.
- 2- **Regimentos Escolares** complementam o PPP ao estabelecer normas organizacionais, administrativas e disciplinares, sendo responsáveis por regulamentar o funcionamento cotidiano da escola. Estes documentos são relevantes porque revelam como a legislação educacional é materializada no espaço escolar, contemplando dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais. Na dimensão política, evidenciam a forma como a gestão escolar se organiza e como as decisões são tomadas. A dimensão **econômica** aparece na definição e utilização dos recursos que sustentam as atividades pedagógicas e administrativas. No âmbito cultural, refletem valores, práticas e identidades da comunidade escolar, ao normatizar condutas e relações. Já na dimensão social, reafirmam a função da escola como espaço de convivência, inclusão e formação cidadã, organizando regras que buscam garantir a equidade e o respeito entre os sujeitos.
- 3- O **Plano Municipal de Educação (PME)** constitui-se em um instrumento de planejamento estratégico da política educacional no âmbito local, elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e as diretrizes estaduais. Seu objetivo principal é estabelecer metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação, contemplando aspectos como acesso, permanência, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e garantia do direito à aprendizagem.
- 4- A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, homologada em 2017, é um documento normativo de caráter nacional que define os direitos e objetivos de aprendizagem a serem garantidos a todos os estudantes da Educação Básica. Sua finalidade é assegurar uma formação comum, orientando a elaboração dos currículos das redes de ensino e das propostas pedagógicas das escolas. Estruturada por áreas de

conhecimento e competências gerais, busca padronizar e organizar os processos educativos, estabelecendo parâmetros que devem ser respeitados em todo o território nacional.

A pesquisa documental abrangeu uma variedade de fontes, permitindo a identificação e a análise de informações relevantes para a compreensão de fatos diretamente relacionados à problemática investigada. Este levantamento contribuiu significativamente para o aprofundamento do objeto de estudo, alinhando-se tanto ao objetivo geral quanto aos objetivos específicos da pesquisa.

Inicialmente, realizou-se uma análise preliminar dos documentos, com o objetivo de identificar elementos-chave e estabelecer uma visão geral do material. Em seguida, aprofundou-se o estudo, articulando os dados analisados com os fundamentos da base teórica e com as questões orientadoras da pesquisa. Este processo permitiu a construção de eixos temáticos, que serviram como referência para a interpretação crítica dos documentos.

A partir da definição dos eixos temáticos, foi possível aprofundar a compreensão dos documentos analisados e elaborar respostas mais consistentes às questões que nortearam a investigação. Esta abordagem permitiu integrar de forma articulada a análise documental aos objetivos da pesquisa, assegurando maior rigor metodológico e coerência interpretativa. Os eixos foram organizados em três núcleos temáticos inter-relacionados, a fim de evidenciar as conexões entre o PPP, o Regimento Escolar e a formação continuada dos docentes das escolas rurais.

O primeiro núcleo abrange a discussão sobre o PPP como expressão da identidade da comunidade escolar rural, contemplando a importância da participação ativa da comunidade na elaboração e reelaboração do documento, bem como a necessidade de uma adequação curricular e metodológica às realidades socioculturais do campo. Nessa perspectiva, o PPP é compreendido como um instrumento construído coletivamente, que reflete os valores, os saberes e os modos de vida próprios do meio rural.

O segundo núcleo refere-se ao Regimento Escolar como instrumento de organização institucional e gestão democrática, enfocando tanto o papel normativo do regimento quanto os conflitos existentes entre diretrizes urbanas e as especificidades das escolas rurais. Também são discutidas as possibilidades de construção contextualizada e coletiva desses documentos, a partir das vivências e necessidades das comunidades escolares rurais.

O terceiro núcleo temático volta-se à formação continuada de professores que atuam nas escolas rurais, considerando tanto as políticas específicas voltadas a estes profissionais, quanto as formas de articulação entre os saberes locais e a prática docente. São também analisados os

obstáculos e as potencialidades da formação continuada em contextos rurais, destacando os desafios estruturais e as estratégias de resistência e valorização do território.

A organização dos eixos nesses três núcleos temáticos não apenas favoreceu uma análise mais sistemática e crítica dos dados, como também permitiu evidenciar a complexidade que envolve a construção dos PPPs e regimentos escolares nas escolas do campo, bem como a centralidade da formação docente na consolidação de práticas educativas contextualizadas e comprometidas com a transformação social.

Os gestores das escolas participantes disponibilizaram os Regimentos Escolares e os PPPs, possibilitando a análise de seus conteúdos à luz dos objetivos da pesquisa. O acesso a estes documentos foi concedido exclusivamente para fins de coleta e análise de dados.

Em relação à formação continuada dos profissionais da educação, que é um pilar fundamental para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, destaca-se a importância de que essa ocorra de forma contextualizada, crítica e articulada às demandas reais dos sujeitos e territórios educativos, especialmente em contextos rurais, de forma que os desafios e as especificidades exigem propostas formativas coerentes com a realidade local. Em consonância com esta premissa, o PPP da Escola Freitas Azevedo destaca explicitamente a importância de investimentos nesse campo:

É de grande relevância a implantação de propostas que invistam na formação continuada dos professores, estimulando a motivação, o interesse e o envolvimento dos mesmos na construção de novos saberes. Como consequência, poder-se-á pensar nas possibilidades que a escola tem de propiciar espaços e tempos de formação, a partir da reflexão coletiva dos educadores que ali trabalham, sobre a práxis e sobre os aspectos da escola, objetivando o fortalecimento do processo educativo realizado na instituição. (Escola Municipal Freitas Azevedo, 2022, p. 7).

O PPP da escola também enfatiza a necessidade de uma abordagem inclusiva e sensível às particularidades dos seus alunos; conforme a escola:

Torna-se relevante considerar estes sujeitos como pessoas que trazem suas marcas culturais, econômicas e sociais, constituídas pelas suas trajetórias trilhadas ao longo de suas vidas, as quais requerem um olhar sensível e atento, por parte do professor, levando em consideração suas experiências e conhecimentos acumulados. Não há como ignorar os tempos de vivência no cotidiano escolar. (Escola Municipal Freitas Azevedo, 2022, p. 7).

Com a finalização da análise dos PPPs e dos regimentos escolares das escolas Freitas Azevedo e do anexo Mário Porto, constatou-se a ausência de ações específicas voltadas à formação de professores das escolas rurais. Nenhum dos documentos analisados apresentou diretrizes, estratégias ou práticas pedagógicas adaptadas à realidade do campo. Sua estrutura,

organização e formato de apresentação replicam o modelo das instituições urbanas, evidenciando um processo de homogeneização das propostas educacionais.

Esta homogeneização reforça o que Arroyo (2012) denuncia como uma invisibilização das especificidades do campo, sendo que a escola rural é tratada a partir de referenciais urbanos, desconsiderando os saberes, modos de vida e condições concretas das comunidades camponesas. Do mesmo modo, Caldart (2004) destaca que um PPP que não contempla a realidade do território perde sua função de instrumento político e pedagógico de resistência, tornando-se apenas um documento burocrático. Nesse sentido, a ausência de diretrizes voltadas à Educação do Campo nos documentos analisados evidencia não apenas uma lacuna pedagógica, mas também um desafio político, pois fragiliza o papel da escola como espaço de valorização cultural e emancipação social dos sujeitos do campo.

Ao examinar o PPP da Escola Municipal Domingas, foi possível identificar elementos que o caracterizam como um instrumento fundamental para a educação do campo. Sua concepção denota uma gestão inspirada nos preceitos de Paulo Freire, pautada pela democracia e pela participação popular. A instituição destaca a necessidade de aprofundar discussões cruciais para o desenvolvimento rural e social, conforme explicitado no documento:

É na educação do campo que devem emergir os conteúdos e debates sobre a diversificação de produtos, a utilização de recursos naturais, a agroecologia, as sementes crioulas, a questão agrária e demandas históricas por reforma agrárias, os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho. (Escola Municipal Domingas Camin, 2021, p. 45).

De acordo com a análise do PPP da Escola Municipal Domingas Camin, o documento apresenta uma vinculação com a realidade local, demonstrando sensibilidade às características sociais, culturais e econômicas do território em que está inserida. O documento valoriza a cultura, os modos de vida da população rural e as especificidades das relações de trabalho no campo, reconhecendo estas dimensões como fundamentais para a construção de uma proposta educativa que dialogue com a identidade dos sujeitos do campo.

Esse reconhecimento se expressa, por exemplo, na valorização das festividades locais, na incorporação de saberes tradicionais às práticas pedagógicas e no estímulo à participação da comunidade na vida escolar. O PPP da escola propõe-se, assim, a romper com modelos pedagógicos descontextualizados, que historicamente negaram os saberes e as práticas do meio rural, orientando-se por uma concepção integradora que busca articular o campo e a cidade de maneira crítica e complementar. Esta perspectiva é indispensável para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações sociais em que estão inseridos.

Ao assumir essa abordagem, o PPP da Escola Municipal Domingas Camin alinha-se aos princípios da Educação do Campo, conforme defendido por autores como Freire (1996), Arroyo (2012) e Caldart (2009), ao considerar que a escola rural não deve ser uma mera reprodução da lógica urbana, mas um espaço de construção coletiva do conhecimento, a partir da valorização da diversidade, da cultura local e do protagonismo das comunidades camponesas. Trata-se, portanto, de um documento que sinaliza esforços concretos de ressignificação do currículo escolar, promovendo uma educação voltada à transformação social e ao fortalecimento dos vínculos comunitários.

A análise dos PPPs das escolas Freitas Azevedo e do anexo da Escola Estadual Mário Porto revelou uma tendência predominante à reprodução de modelos pedagógicos urbanos, tanto em sua estrutura organizacional quanto em suas diretrizes curriculares. Observou-se a ausência de adaptações às especificidades do contexto rural, bem como a carência de ações voltadas à valorização da educação do campo. Esta homogeneização dos documentos expressa um distanciamento das realidades sociais, culturais e econômicas dos territórios camponeses.

Tal constatação levanta questionamentos sobre a efetividade dos PPPs como instrumentos capazes de promover uma formação crítica, emancipadora e coerente com os princípios da Educação do Campo. Em contraste, o PPP da Escola Municipal Domingas Camin representa uma ruptura com esta lógica, ao incorporar elementos da realidade local, valorizar os saberes tradicionais e promover a participação comunitária, aproximando-se de uma concepção freiriana de educação comprometida com a transformação social.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a realidade das escolas investigadas, tornou-se metodologicamente essencial estabelecer um diálogo reflexivo com os sujeitos que compõem o contexto escolar. Para isto, foi aplicado um formulário semiestruturado (Anexos A e B), cuidadosamente elaborado para contemplar as múltiplas dimensões da vivência educacional no meio rural. O formulário, com a combinação de questões abertas e fechadas foi direcionado à equipe gestora e aos docentes, sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, cujas percepções e experiências constituem elementos fundamentais para a análise crítica das práticas institucionais e das diretrizes que orientam o trabalho nas escolas investigadas.

O objetivo central da aplicação do formulário semiestruturado residiu na obtenção de dados de natureza qualitativa capazes de complementar e enriquecer as informações emergentes do diálogo estabelecido com os participantes. Estes dados possibilitaram identificar a análise das dinâmicas escolares em relação ao tema central desta pesquisa.

As respostas ao formulário semiestruturado configuraram um “mosaico” de percepções e vivências que, cuidadosamente tecidas, revelaram as complexidades e os desafios inerentes à prática pedagógica em escolas rurais. A riqueza dos depoimentos permitiu ir além dos dados superficiais, sendo que foram alcançadas as subjetividades e os significados atribuídos por cada participante às suas experiências. Esta abordagem metodológica justifica-se pela necessidade de alcançar uma compreensão do contexto pesquisado, capturando nuances e perspectivas que, porventura, não se manifestariam em análises documentais ou na observação direta.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A intenção desta pesquisa foi analisar as características das escolas rurais e como fatores sociais, econômicos, culturais e históricos, além dos modos de vida e de produção, influenciam a construção do PPP. O objetivo central foi evidenciar a importância de uma educação que dialogue com a realidade do aluno rural, promovendo a conscientização e a transformação social, com vistas à construção de um currículo que respeite e valorize as culturas locais, incorporando saberes e práticas comunitárias. Adicionalmente, a pesquisa buscou investigar e analisar os avanços e desafios do PPP das escolas rurais Domingas Camin, Freitas Azevedo e o anexo da Escola Estadual Mário Porto, em Uberlândia, com ênfase na relevância da formação continuada como elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, críticas e contextualizadas à realidade do campo.

As escolas rurais desempenham um papel fundamental na construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e representativa das realidades vividas pelos estudantes do campo. Estas escolas estão inseridas em um contexto social, econômico e cultural único, que exige uma abordagem pedagógica diferenciada, capaz de atender às especificidades dos alunos e da comunidade. A educação rural, portanto, deve ser entendida como um espaço de valorização das culturas locais, dos saberes tradicionais e das práticas comunitárias que são fundamentais para a vida no campo.

Uma educação popular nas escolas rurais não se limita à transmissão de conhecimento, mas se orienta por uma prática pedagógica que respeita o saber dos alunos, reconhece suas realidades e os envolve ativamente na construção do conhecimento. Além disso, a educação popular nas escolas rurais propõe um ensino que vai além da simples preparação para o mundo do trabalho, incentivando o aluno a se tornar um agente de transformação social

A educação popular é uma ferramenta poderosa de transformação social, que valoriza o saber popular e promove a emancipação. Ao estimular o pensamento crítico e a ação coletiva,

ela se torna um meio de luta por direitos e justiça social, essencial para a construção de uma sociedade mais democrática – além disso, foi a partir da educação popular que se originou a Educação do Campo e a Pedagogia de Freire.

4.1 Educação Popular

A educação popular é uma abordagem pedagógica que busca democratizar o conhecimento e proporcionar a inclusão social por meio da educação. Este conceito, profundamente enraizado nas lutas sociais e políticas, tem como premissa a valorização dos saberes populares e a construção de um processo educativo que seja acessível e transformador.

A educação popular pode ser compreendida como um movimento que visa uma prática educativa democrática, voltada para a emancipação social e a crítica das desigualdades. Ela propõe uma educação que parte das experiências e da realidade dos sujeitos, respeitando suas culturas e particularidades. Segundo Freire (2017), a educação popular deve ser pautada no diálogo, na troca de saberes e na construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, é um espaço de aprendizagem no qual as pessoas podem refletir sobre sua realidade, sua história e suas condições sociais.

Paulo Freire, um dos principais teóricos da educação popular, defende que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual o educando torna-se protagonista de sua própria formação. A pedagogia freireana enfatiza a necessidade de transformar a educação em uma prática de libertação, em que os educandos são vistos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e não como receptores passivos de conhecimento (Freire, 2014). Este tipo de educação se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, que muitas vezes se apresenta como impositivo e alienante.

A educação popular é caracterizada por ser um processo dialético, em que a teoria e a prática se intercalam. Segundo Gohn (2017), a pedagogia da educação popular baseia-se no princípio de que o conhecimento deve ser construído coletivamente, levando em consideração a realidade e a vivência de cada grupo social. A educação não é vista apenas como uma transmissão de conteúdo, mas como uma prática transformadora, na qual o educando é convidado a pensar criticamente sobre o mundo e a buscar soluções para os problemas que afligem sua comunidade.

Além disso, a educação popular está intimamente ligada aos movimentos sociais. A ideia central é que a educação deve estar a serviço da transformação social, promovendo a

conscientização e o fortalecimento da autonomia das pessoas para que elas possam atuar de maneira efetiva em sua comunidade e na sociedade em geral.

No Brasil, a experiência dos cursos de educação popular nas décadas de 1960 e 1970, como os realizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi um marco importante para o fortalecimento desta abordagem pedagógica. De acordo com Silva (2016), estes cursos foram fundamentais para a conscientização das camadas populares sobre seus direitos e para a organização de suas lutas. A educação popular, nesse contexto, não se limita a ensinar conteúdos, mas busca criar condições para a transformação das condições de vida da população.

A educação popular é uma abordagem pedagógica essencial para a promoção da justiça social e da emancipação dos indivíduos. Ela é caracterizada pela valorização dos saberes populares e pela construção coletiva do conhecimento, com o objetivo de transformar a realidade social e política das comunidades.

Integrar a educação popular ao PPP de uma escola é uma forma de promover uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. É considerar que os discentes têm o direito a serem educados de forma que suas especificidades sejam mantidas e respeitadas. Esta abordagem não apenas aprofunda a experiência educativa, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e comprometidos com a justiça social.

4.2 Educação do Campo

A Educação do Campo é uma abordagem educacional que busca atender às especificidades e necessidades das populações que residem em áreas rurais, promovendo a inclusão, a valorização da cultura local e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a estas realidades (Souza, 2024). Este conceito vai além da educação tradicional, pois considera as condições de vida, os saberes, as culturas e as práticas do campo.

Alguns autores tratam com propriedade o conceito referente à educação do campo argumentando que:

Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade. (Arroyo; Caldart; Molina, 2008, p. 161).

A Educação do Campo é uma proposta educacional que tem como objetivo principal atender às demandas específicas das comunidades rurais, promovendo a inclusão social e cultural dessas populações. Este modelo de educação valoriza a cultura local e busca desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às realidades vivenciadas no campo, integrando a vida cotidiana e os desafios próprios dessa região com o processo educativo.

A origem da Educação do Campo sociais está ligada a movimentos que visaram ampliar o acesso à educação para os trabalhadores rurais, historicamente marginalizados em relação à oferta de ensino de qualidade (Brasil, 1996). Durante as décadas de 1980 e 1990, estes movimentos ganharam relevância, com a formulação de políticas públicas direcionadas para a educação rural, destacando-se a Conferência Nacional de Educação realizada em 1996.

Complementarmente, Caldart (2016) reforça que a educação do campo está intrinsecamente ligada às lutas sociais dos trabalhadores rurais e à construção de um projeto político de sociedade. A autora propõe que esta educação seja construída a partir do protagonismo das comunidades camponesas, valorizando suas práticas educativas próprias e promovendo uma formação crítica, emancipadora e voltada para a transformação social.

A Educação do Campo deve ser compreendida não apenas como uma proposta pedagógica, mas como uma ação política e cultural que visa o reconhecimento e a valorização da vida no campo. Nesse sentido, Dutra (2016) destaca que essa perspectiva contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, ao propor uma educação que dialogue com as realidades e potencialidades das comunidades rurais.

A Educação do Campo apresenta características que a diferenciam da educação urbana ao reconhecer as especificidades e necessidades das populações rurais. Este modelo pedagógico busca atender de maneira integrada as demandas locais, promovendo não apenas o acesso ao ensino, mas também a valorização dos saberes e da cultura das comunidades rurais, fortalecendo sua identidade e autonomia no processo educacional (Santana, 2017).

O currículo na Educação do Campo deve ser flexível e profundamente conectado às práticas cotidianas dos estudantes. Ele é elaborado de modo a relacionar teoria e prática, englobando temas como agricultura, sustentabilidade, saberes tradicionais e questões ambientais (Dutra, 2016). A metodologia empregada visa contextualizar o aprendizado, incorporando elementos ligados à realidade do campo, como a agricultura familiar e as práticas culturais locais, enquanto promove uma formação integral que respeita as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

A escola do campo precisa estar articulada aos movimentos sociais e ao cotidiano das populações rurais, atuando como um espaço de resistência e fortalecimento da identidade

camponesa. Esta articulação não se dá apenas em termos simbólicos, mas se concretiza na forma como o currículo é construído, nas metodologias adotadas, na valorização dos saberes locais e na participação ativa da comunidade na gestão escolar.

A valorização dos saberes locais é um princípio central nesse modelo educacional, reconhecendo que a cultura e os conhecimentos tradicionais das comunidades rurais são indispensáveis para o processo de aprendizagem. A escola deve ser um ambiente de diálogo, onde os saberes acadêmicos encontrem-se com as práticas culturais dos estudantes. Esta abordagem permite não apenas a formação de cidadãos críticos, mas também atua como um mecanismo de resistência e fortalecimento da identidade das populações rurais, enfrentando os desafios impostos pelo modelo educacional hegemônico.

A pedagogia do campo, conforme defendida por Caldart (2016), deve dialogar diretamente com as experiências de vida dos sujeitos do campo, incorporando em suas práticas os elementos da cultura camponesa, como a agricultura familiar, os festejos populares, os modos de organização coletiva e a relação com a terra.

Dessa maneira, a escola se torna não apenas um espaço de ensino-aprendizagem, mas também um território político de formação crítica, onde os estudantes são incentivados a refletir sobre sua realidade, fortalecer suas raízes e se engajar na transformação social. A presença dos movimentos sociais do campo, como o MST, é fundamental nesse processo, pois eles contribuem com a construção de projetos pedagógicos comprometidos com a justiça social, a soberania alimentar e o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais.

De acordo com Souza (2024), a formação de educadores qualificados para atuar no campo é fundamental para o êxito dessa proposta educativa. Os professores devem estar preparados para compreender as especificidades socioculturais e econômicas das comunidades rurais, aplicando metodologias que respeitem e dialoguem com a vivência e o contexto dessas populações. A formação dos educadores torna-se, assim, um instrumento essencial para garantir que a Educação do Campo cumpra seu papel de promover uma aprendizagem significativa e transformadora.

A Educação do Campo assume um papel central na promoção da justiça social e da inclusão educacional no Brasil, ao se comprometer com as particularidades culturais, econômicas e sociais das populações rurais. Esta abordagem busca garantir que os processos educativos estejam alinhados com as realidades do campo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes dentro de suas comunidades.

Arroyo (2017) destaca que pensar a educação do campo exige romper com as dicotomias entre campo e cidade, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos do campo e suas trajetórias

históricas. Ele defende uma abordagem que compreenda a diversidade cultural, territorial e produtiva dos povos do campo, criticando a invisibilização histórica dessas populações nos projetos educacionais nacionais.

Apesar de sua relevância, a Educação do Campo enfrenta desafios expressivos, como a precariedade da infraestrutura educacional, o índice elevado de evasão escolar e os preconceitos enraizados na sociedade em relação às populações rurais (Santana, 2017). Estes obstáculos evidenciam a necessidade de iniciativas que assegurem condições adequadas para o pleno desenvolvimento educacional nas áreas rurais, fortalecendo o compromisso com a equidade.

Estratégias como a valorização dos saberes e das culturas locais, a incorporação de tecnologias digitais no ambiente escolar e o fortalecimento das comunidades são essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades do campo. Estas ações favorecem o protagonismo das populações rurais, promovendo uma relação pedagógica mais significativa e conectada com seus contextos socioculturais.

A efetiva implementação de políticas públicas e a alocação de recursos adequados são fundamentais para garantir que a Educação do Campo cumpra sua função social. Apenas por meio de um comprometimento consistente com as especificidades dessas comunidades será possível assegurar uma educação que respeite suas identidades e realidades, promovendo a inclusão e a justiça social em todas as regiões do país.

Portanto, a educação do campo busca não apenas proporcionar acesso à educação, mas também valorizar e fortalecer as identidades culturais e sociais das populações rurais. Ao integrar saberes locais e promover a participação ativa da comunidade, a aprendizagem deve ser contextualizada e relevante para a realidade dos alunos, incorporando saberes tradicionais e práticas do cotidiano rural ao currículo escolar.

A educação do campo vai além dos conteúdos curriculares convencionais, devendo ser integrada às realidades locais, aos saberes e práticas das comunidades rurais. Assim, os professores necessitam de uma formação que os prepare para lidar com essas diversidades, que envolvem desde as questões agrárias até as tradições culturais da vida no campo. Este tipo de formação continuada oferece aos docentes um espaço de aprendizado e reflexão, no qual poderão desenvolver uma prática pedagógica que valorize e respeite a identidade local, ao mesmo tempo em que proporciona uma educação de qualidade e inclusiva.

Além disso, a educação do campo e o PPP caminham juntos na construção de uma educação mais justa e equitativa. Através de um PPP bem elaborado, é possível garantir que as escolas do campo não apenas compartilhem conhecimento, mas também promove o desenvolvimento social e econômico de maneira sustentável e respeitosa. “Uma escola do

campo não é um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando os povos do campo como sujeitos sociais” (Caldart, 2003, p. 66); afinal, este é um passo fundamental para que a educação se torne um agente de transformação nas áreas rurais.

4.3 Metodologias da Educação do campo

A Educação do Campo surge como uma alternativa educacional que visa atender às demandas específicas das populações rurais, respeitando e promovendo os saberes tradicionais, a cultura local e a relação intrínseca dessas comunidades com a terra (Deoti, 2018). Diferentemente da educação convencional, voltada majoritariamente para o contexto urbano, a Educação do Campo propõe práticas pedagógicas contextualizadas, que dialoguem com as realidades e desafios enfrentados no meio rural, promovendo uma inclusão efetiva.

A educação do campo tem se consolidado como um campo teórico e prático que busca responder às demandas específicas das populações camponesas, respeitando suas culturas, territórios e modos de vida. Um dos pilares fundamentais para compreender esta vertente educacional está na concepção de educação vinculada à luta por direitos e à valorização dos saberes do campo.

Segundo Molina (2019), a educação do campo deve ser compreendida como uma prática político-pedagógica que integra as dimensões do trabalho, da terra, da cultura e da organização social, rompendo com a lógica urbana e homogeneizadora da educação tradicional. Para a autora, é imprescindível considerar o campo como um espaço de produção de conhecimento e cultura, e não apenas como uma área atrasada ou em déficit em relação à cidade.

Historicamente, a estrutura educacional brasileira foi marcada por uma visão centralizadora e urbana, o que resultou na marginalização dos valores e saberes rurais. Contudo, a partir da década de 1990, a Educação do Campo passou a ganhar reconhecimento com a implementação de políticas públicas voltadas para a adequação do ensino às especificidades das populações do campo. O PNE 2014-2024, por exemplo, incluiu diretrizes que reforçam a importância de atender às necessidades educacionais das comunidades rurais, sinalizando avanços significativos na promoção de uma educação equitativa.

Os objetivos principais da Educação do Campo englobam garantir a igualdade de acesso e permanência na escola para os sujeitos do campo, promovendo uma educação de qualidade que fomente inclusão e equidade. Para Freire (2017), a valorização dos saberes e práticas locais são centrais, buscando integrar os conhecimentos culturais e tradicionais ao currículo escolar, fortalecendo a identidade e autoestima dos estudantes. Outro objetivo essencial é a formação

de cidadãos críticos e participativos, capacitando os alunos a compreenderem sua realidade e a atuarem de maneira consciente e ativa em suas comunidades.

A Educação do Campo almeja não apenas a formação acadêmica, mas também a articulação do ensino com o desenvolvimento sustentável das regiões rurais. Esta perspectiva educativa contribui para o fortalecimento das comunidades, promovendo práticas pedagógicas que respeitem o meio ambiente e incentivem a sustentabilidade (Brasil, 2017). Dessa forma, a Educação do Campo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social e econômico das populações rurais, garantindo que a educação seja um instrumento de transformação e inclusão.

Para Arroyo (2017), os pilares da educação do campo devem estar sustentados na valorização da diversidade, na justiça social e na construção de uma educação comprometida com a dignidade humana. Isto significa reconhecer que os sujeitos do campo, agricultores familiares, povos tradicionais, comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhos e tantos outros que possuem trajetórias históricas, culturais e sociais distintas, que não podem ser apagadas ou subordinadas a uma lógica única e hegemônica de educação.

Nesse sentido, Arroyo critica fortemente os modelos escolares que reproduzem padrões urbanos, desconsiderando os contextos locais e impondo uma homogeneização dos saberes. Para ele, a escola do campo deve ser um espaço de escuta, acolhimento e construção coletiva do conhecimento, em que a diversidade dos sujeitos seja respeitada e promovida como um valor educativo.

Ao pautar a justiça social como um dos pilares, Arroyo defende uma educação que confronte as desigualdades históricas vividas pelas populações do campo, que enfrente o preconceito e a exclusão, e que promova uma formação cidadã crítica, orientada por princípios éticos e solidários (Arroyo, 2017). A dignidade humana, nesse contexto, torna-se um princípio estruturante, pois coloca no centro do processo educativo a valorização da vida, da cultura, dos direitos e da autonomia dos sujeitos do campo, apontando para uma escola comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Estas perspectivas apontam para a necessidade de uma educação comprometida com a realidade do campo, que valorize os saberes populares, promova a justiça social e contribua para a construção de um projeto democrático e plural de sociedade. Esta educação não pode ser pautada por uma lógica meramente compensatória ou assistencialista, mas deve partir de uma compreensão profunda das condições sociais, econômicas e culturais das populações rurais.

A valorização dos saberes e das culturas locais é um princípio essencial nessa metodologia. Diferentemente da educação tradicional, que muitas vezes negligencia ou

desconsidera os conhecimentos populares, a Educação do Campo busca integrar práticas cotidianas, como a agricultura, as tradições culturais e os modos de vida das comunidades, ao currículo escolar (Leite *et al.*, 2023). Esta integração reconhece a relevância dos saberes locais, proporcionando uma formação significativa e alinhada às realidades dos estudantes.

Ao elevar os saberes populares à condição de conhecimentos legítimos e essenciais para o processo educativo, busca-se superar a tradicional desvalorização das experiências do campo em comparação com o saber acadêmico formal (Caldart, 2016).

Isso implica que a construção de um currículo que dialogue com as práticas sociais e produtivas locais é fundamental para reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas do processo pedagógico. Essa abordagem, por sua vez, exige sensibilidade aos tempos, ritmos e modos de vida que singularizam a existência camponesa.

Ao reconhecer e valorizar os saberes e as experiências das comunidades em seus próprios territórios, a escola do campo fomenta um profundo sentimento de pertencimento, fortalecendo os laços identitários e a conexão com a história e a cultura local. Esse reconhecimento, por sua vez, nutre a autoestima dos estudantes e das comunidades, que se veem como portadores de conhecimentos legítimos e relevantes.

Fortalecidos por essa valorização, os sujeitos do campo são incentivados a assumir um papel de protagonismo na análise de seus desafios e na busca por soluções, desenvolvendo a capacidade de se organizar, de expressar suas demandas e de participar ativamente na construção de seu futuro.

De acordo com Molina (2019), a educação do campo emerge como um instrumento importante no enfrentamento às profundas e persistentes desigualdades históricas que assolam as populações rurais brasileiras. Essas desigualdades, enraizadas em um histórico de concentração fundiária, exploração econômica e negligência estatal, manifestam-se na carência de acesso a serviços essenciais como saúde e saneamento, na precariedade da infraestrutura, na violência sistemática contra comunidades tradicionais e na marginalização política e social.

Nesse cenário, a educação do campo não se configura como uma mera transmissão de conhecimentos, mas como uma prática pedagógica engajada em desconstruir as lógicas opressoras e em formar os sujeitos do campo a compreenderem as raízes dessas injustiças. Ao promover a reflexão crítica sobre a realidade, o desenvolvimento de habilidades de organização e a apropriação de conhecimentos relevantes para seus contextos, a educação do campo torna-se um catalisador para a luta por direitos e por transformações estruturais.

A autora destaca que é preciso romper com o paradigma que associa o campo ao atraso e à ignorância, reconhecendo-o como espaço de produção de conhecimento, de cultura e de

práticas sociais inovadoras. Nesse sentido, a educação do campo assume uma dimensão contra hegemônica, pois desafia os modelos impostos pelas elites urbanas e propõe uma nova forma de pensar o desenvolvimento, baseada na sustentabilidade, na justiça ambiental e na soberania popular.

Outro princípio fundamental é o ensino contextualizado e intercultural, que considera as particularidades de cada região e comunidade. Isso envolve o reconhecimento das diferenças culturais e socioeconômicas das populações rurais, permitindo que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às suas especificidades. De acordo com Prado *et al.* (2021), essa abordagem promove o diálogo intercultural, respeitando as diferenças entre os contextos rural e urbano, o que favorece a inclusão e o fortalecimento da diversidade como valor educacional e social.

A participação ativa da comunidade é indispensável no processo educacional do campo. A construção coletiva do ensino, com a colaboração de alunos, pais e outros membros da comunidade, fortalece os laços entre a escola e a realidade rural (Silva *et al.* 2023). Essa interação torna o processo educacional mais relevante e participativo, promovendo o engajamento comunitário e contribuindo para o desenvolvimento local, além de reforçar a importância de uma educação mais democrática e alinhada às demandas sociais do campo.

A construção de um projeto democrático e plural de sociedade passa, portanto, pela valorização da diversidade e pelo fortalecimento das vozes que foram historicamente relegadas ao silêncio. Nesse sentido, como argumenta Molina (2019) em sua análise sobre o papel da educação do campo na promoção da justiça social, a escola do campo configura-se como um espaço estratégico privilegiado para a formação de cidadãos que não apenas compreendem criticamente as complexidades de suas realidades, mas que também desenvolvem a consciência e o engajamento necessários para atuarem como agentes de transformação social em seus territórios.

A perspectiva de Molina ressalta a importância de uma educação que esteja enraizada nas especificidades do campo, que valorize seus saberes e identidades, e que capacite os sujeitos a lutarem por seus direitos e por condições de vida dignas, elementos cruciais para a consolidação de um projeto democrático genuinamente inclusivo.

A infraestrutura das escolas rurais continua sendo um dos principais entraves. Em muitas regiões, as condições precárias das unidades escolares dificultam a adoção de metodologias inovadoras e eficazes. A ausência de materiais pedagógicos adequados, transporte escolar insuficiente e acesso limitado à internet restringem significativamente as possibilidades educacionais no campo (Freire, 2014). Estes problemas são agravados pela insuficiência de

recursos financeiros destinados às escolas rurais, o que compromete tanto a qualidade quanto a abrangência das práticas pedagógicas.

A formação docente também representa um grande desafio. Muitos professores que atuam em escolas do campo não possuem formação específica para trabalhar com metodologias adaptadas à realidade rural (Leite *et al.*, 2023). Essa carência evidencia a necessidade de programas de capacitação e formação continuada, que possibilitem aos educadores compreender e aplicar os princípios da Educação do Campo. Sem uma formação adequada, os profissionais enfrentam dificuldades em alinhar suas práticas às demandas e especificidades das comunidades rurais.

A metodologia da Educação do Campo está em constante transformação, buscando atender às necessidades e particularidades das comunidades rurais de forma eficaz. Elementos como a valorização dos saberes locais, a contextualização dos conteúdos pedagógicos e a participação ativa da comunidade são pilares essenciais para o êxito dessa abordagem educacional. Contudo, sua plena efetividade depende de esforços para superar desafios relacionados à infraestrutura inadequada, à capacitação dos professores e à resistência cultural em algumas localidades. O fortalecimento contínuo de políticas públicas e investimentos direcionados à Educação do Campo é indispensável para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, independentemente do contexto geográfico.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Esta seção apresenta e analisa as políticas públicas voltadas à Educação do Campo em Minas Gerais, com ênfase na formação continuada de professores. Serão discutidas as iniciativas do estado, ou seja, os programas de formação docente.

5.1 Educação do Campo e a Formação Continuada dos Professores

A educação é um dos pilares essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade, sendo responsável por promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o progresso econômico. No Brasil, a diversidade de realidades regionais e as desigualdades históricas exigem que as políticas públicas em educação sejam moldadas para atender às especificidades de cada localidade, com um olhar atento às particularidades de cada contexto social e cultural (Cavalcante, 2019).

O Estado de Minas Gerais, um dos maiores e mais diversos estados do país, apresenta desafios específicos na área educacional, especialmente no que se refere à educação no campo e à formação continuada dos professores. A educação do campo, que abrange as escolas localizadas em áreas rurais, enfrenta obstáculos únicos que dificultam a implementação de políticas educacionais de qualidade. As características do meio rural, como a distância entre as comunidades e as escolas, a escassez de recursos e a diversidade cultural, exigem uma abordagem diferenciada, capaz de respeitar os valores, as necessidades e as identidades das populações rurais (Silva, 2016).

As políticas públicas em educação no Brasil são um conjunto de ações e estratégias planejadas pelo governo visando melhorar o sistema educacional e garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para todos os cidadãos. O objetivo central dessas políticas é reduzir as desigualdades educacionais, oferecendo uma educação inclusiva que atenda tanto às necessidades das populações urbanas quanto rurais, com um olhar especial para as populações mais vulneráveis (Brasil, 2017).

As políticas públicas para a educação do campo são de suma importância e urgência, pois a realidade atual, especialmente na educação básica, é marcada pela predominância de práticas comunitárias e experiências pontuais. Esta abordagem, embora demonstre o engajamento local e a capacidade de auto-organização das comunidades rurais, revela uma lacuna significativa na garantia do direito à educação de qualidade para esses estudantes. Para Caldart (2004, p. 17):

A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação.

O sistema educacional brasileiro, em constante transformação, tem buscado adaptar-se às novas demandas sociais, culturais e econômicas, promovendo o acesso à educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, passando pelos Ensinos Fundamental e Médio, com ênfase na qualidade do ensino e na formação docente.

As políticas públicas educacionais no Brasil são construídas com base em uma série de diretrizes e normas que visam garantir o direito à educação. Entre essas diretrizes, destacam-se as estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, pela LDB de 1996 e pelo PNE, que estabelece metas e estratégias para a educação no Brasil até 2024 (Brasil, 2017). Essas políticas buscam, entre outros objetivos, a universalização do acesso à educação básica, a melhoria da

qualidade do ensino e a inclusão digital, além de promover a equidade no acesso à educação superior e técnico-profissionalizante.

A formação de professores é uma das principais diretrizes dessas políticas, com a implementação de programas de formação continuada que visam atualizar e qualificar os educadores. A educação integral tem sido um tema central, buscando transformar as escolas em espaços de desenvolvimento pleno dos estudantes, incluindo atividades extracurriculares, esportivas e culturais, além das atividades pedagógicas tradicionais (Santos, 2020).

A implementação de políticas públicas em educação no Brasil enfrenta diversos desafios que comprometem sua eficácia e abrangência. Um dos principais obstáculos é a escassez de recursos financeiros, que afeta diretamente a infraestrutura das escolas e a remuneração dos profissionais da educação.

O Brasil, embora seja uma potência econômica, ainda enfrenta grandes desigualdades regionais que refletem na qualidade da educação oferecida. Em muitas regiões do país, especialmente nas áreas mais remotas e no interior, as escolas sofrem com a falta de infraestrutura básica, como a ausência de bibliotecas, laboratórios de informática e materiais pedagógicos adequados (Cavalcante, 2019).

A desigualdade educacional entre as diferentes regiões do Brasil é outro desafio significativo. Enquanto as grandes capitais e regiões mais desenvolvidas do país apresentam um nível de educação mais elevado, as zonas rurais e as periferias urbanas enfrentam dificuldades no acesso a uma educação de qualidade. A educação do campo, por exemplo, é uma das áreas mais afetadas, devido à distância entre as escolas e as comunidades, à falta de transporte escolar adequado e à carência de recursos pedagógicos que atendam às especificidades do meio rural (Silva, 2016).

Outro desafio importante está na integração das esferas federal, estadual e municipal. A descentralização da gestão educacional tem seus méritos, mas também gera dificuldades de coordenação e implementação de políticas uniformes. A articulação entre os governos federal, estadual e municipal nem sempre ocorre de forma eficaz, o que leva à implementação desigual de programas educacionais e à falta de uma política educacional mais coesa em nível nacional (Santos, 2020).

A escassez de profissionais qualificados também impacta a efetividade das políticas públicas. A formação inicial dos professores muitas vezes não é suficiente para prepará-los para as exigências do ensino moderno, o que faz com que a formação continuada se torne crucial. No entanto, a oferta de programas de formação continuada de qualidade é limitada em muitas

regiões, o que contribui para a falta de atualização dos educadores e a manutenção de práticas pedagógicas defasadas (Nogueira, 2018).

Portanto, a implementação das políticas públicas em educação no Brasil exige a superação de vários obstáculos, como a escassez de recursos financeiros, a desigualdade educacional, a falta de infraestrutura e a escassez de profissionais qualificados. Estes desafios exigem esforços conjuntos das esferas federal, estadual e municipal, além de uma maior colaboração entre o governo, as instituições educacionais e a sociedade civil, para que as políticas educacionais possam efetivamente promover a equidade e a qualidade da educação em todo o território nacional.

O estado de Minas Gerais, com sua vasta extensão territorial e diversidade cultural, enfrenta desafios significativos no campo educacional. As políticas públicas elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) têm como diretriz a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades. Contudo, observa-se que tais objetivos nem sempre se efetivam no cotidiano escolar, revelando uma distância entre o que é previsto nos documentos oficiais e o que se concretiza nas práticas educativas. Esta discrepância evidencia a necessidade de repensar estratégias que assegurem, de fato, uma educação mais inclusiva, equitativa e acessível a todos os cidadãos.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) configura-se como um marco orientador para a educação no estado, alinhado aos fundamentos legais e educacionais do Brasil. Sua concepção está solidamente ancorada em documentos basilares como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a LDB 9394/96, o PNE/2014 e a BNCC/2018.

Além disso, o CRMG distingue-se por reconhecer e valorizar a rica diversidade de povos, culturas, territórios e tradições que compõem o cenário mineiro. Seu objetivo primordial é guiar a elaboração de planos e ações educacionais nas instituições da rede pública de ensino em Minas Gerais, promovendo uma educação contextualizada e de qualidade.

A SEE/MG adota como princípio básico a valorização da educação pública, com especial atenção às necessidades dos alunos do Fundamental dos anos finais e do Ensino Médio. A política educacional busca, por meio de programas direcionados, proporcionar condições adequadas de ensino para os estudantes das mais diversas regiões, reduzindo as desigualdades educacionais históricas que marcam o estado. Além disso, Minas Gerais tem investido na implementação de ações que atendem às especificidades das áreas rurais.

A educação integral, por exemplo, tem sido uma prioridade nas políticas educacionais, visando à formação integral do aluno, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no desenvolvimento social e cultural. O estado implementou programas que garantem não só o

acesso ao ensino básico, mas também a possibilidade de os estudantes realizarem atividades extracurriculares que estimulam a criatividade, o trabalho em equipe e a cidadania. A ideia central é transformar a escola em um ambiente de aprendizado amplo, no qual o aluno desenvolve-se de maneira integral, sendo capacitado para os desafios da vida social e profissional (Santos, 2020).

No contexto da educação rural, as políticas de Minas Gerais buscam integrar os saberes tradicionais com os conhecimentos acadêmicos, garantindo uma educação que respeite a identidade e as características das comunidades do campo. Esse modelo de ensino visa melhorar a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que promove a preservação da cultura local e o fortalecimento da cidadania das populações rurais (Cavalcante, 2019).

Diversos programas têm sido implementados em Minas Gerais para dar efetividade à política educacional do Estado. O Programa Minas Educa, por exemplo, tem se destacado como uma iniciativa inovadora para promover a inclusão digital nas escolas estaduais. Este programa visa equipar as escolas com tecnologias modernas e formar os professores para o uso das tecnologias digitais em sala de aula, promovendo uma abordagem pedagógica mais conectada com as demandas do mundo contemporâneo. A inclusão digital é considerada uma ferramenta essencial para melhorar a qualidade do ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, especialmente nas áreas mais distantes dos grandes centros urbanos, onde o acesso à tecnologia é limitado (Minas Gerais, 2015).

Outro programa importante é o Plano Estadual de Educação (PEE), com vigência de 2015 a 2025, o qual estabelece uma série de metas e diretrizes para a educação em Minas Gerais. O PEE é um instrumento fundamental para nortear a ação do governo estadual, estabelecendo objetivos claros para o desenvolvimento educacional em diversas áreas, incluindo o Ensino Fundamental, Médio e Superior. O Plano define também ações para a melhoria da infraestrutura das escolas, a capacitação de professores e a promoção da inclusão social e educacional, com ênfase na redução das desigualdades regionais e no atendimento às populações do campo (Minas Gerais, 2015).

O Programa de Formação Continuada de Educadores constitui uma das principais ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino no Estado, uma vez que possibilita aos professores o aperfeiçoamento de suas competências pedagógicas e a atualização frente às novas práticas de ensino e às demandas de uma sociedade em constante transformação. Essa iniciativa abrange cursos e capacitações em diferentes áreas do conhecimento, incluindo tecnologias educacionais, gestão escolar e estratégias voltadas à inclusão de estudantes com

necessidades específicas, reafirmando seu papel como política essencial para o fortalecimento da prática docente (Santos, 2020).

Entretanto, o estado ainda enfrenta diversos desafios, como a escassez de recursos financeiros, a disparidade de condições entre as escolas urbanas e rurais, e a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas de educação e os gestores locais. São obstáculos que precisam ser superados para garantir que essas iniciativas tenham o impacto desejado. Entretanto, os resultados dos programas implementados mostram avanços significativos na inclusão educacional e na melhoria das condições de ensino no Estado de Minas Gerais.

Em Minas Gerais, a educação do campo tem sido pautada por iniciativas e programas que buscam superar as dificuldades mencionadas. O Projeto Caminhos da Escola tem se destacado como uma ação importante para facilitar o acesso dos estudantes rurais às escolas. Este programa busca melhorar a infraestrutura do transporte escolar, garantindo que os alunos das áreas rurais tenham acesso regular e seguro às instituições educacionais. O programa também busca a melhoria das condições das escolas rurais, com o objetivo de proporcionar um ambiente mais adequado para o aprendizado dos estudantes (Santos, 2020).

Essas ações são fundamentais para promover a inclusão educacional e assegurar que as populações do campo tenham acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem, em condições semelhantes às vivenciadas pelos estudantes dos centros urbanos. Contudo, a efetivação desse ideal ainda esbarra em diversos desafios estruturais e pedagógicos, que demandam atenção contínua do poder público e da sociedade civil.

Entre os principais entraves, destacam-se a necessidade de ampliar o acesso a recursos tecnológicos que possibilitem uma educação conectada e inovadora, a oferta de formação continuada aos docentes, com foco nas particularidades socioculturais do meio rural, e a formulação de estratégias eficazes para combater a evasão escolar, fenômeno que ainda compromete a trajetória acadêmica de muitos jovens do campo. Para enfrentar essas barreiras, é necessário um esforço intersetorial e articulado, que envolva políticas educacionais, sociais e de infraestrutura, capazes de garantir uma escola do campo com identidade própria, qualidade e permanência dos estudantes.

As políticas públicas em educação no Estado de Minas Gerais, com ênfase na educação do campo e na formação continuada dos professores, representam um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade. A integração dessas políticas tem o potencial de transformar a realidade educacional das zonas rurais, proporcionando aos estudantes acesso a um ensino que respeita suas culturas e realidades, ao mesmo tempo que oferece aos professores as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da educação rural.

No entanto, os desafios para a plena implementação dessas políticas são muitos. A falta de recursos, a dificuldade de adaptação das metodologias, a escassez de profissionais qualificados e a falta de formação continuada para os profissionais de educação das áreas rurais ainda representam obstáculos significativos. É fundamental que os gestores públicos, os educadores e a sociedade civil continuem a se envolver ativamente para garantir que os avanços conquistados até aqui sejam sustentados e ampliados, promovendo uma educação que, de fato, atenda às necessidades dos alunos das escolas rurais e contribua para o desenvolvimento de um Brasil mais justo e igualitário.

A formação continuada dos professores, quando fundamentada em propostas críticas e contextualizadas, constitui elemento central para o fortalecimento das práticas pedagógicas nas escolas do campo. Mais do que um processo de atualização técnica, ela possibilita a reflexão sobre a realidade educacional, contribuindo para que os docentes desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras, inclusivas e comprometidas com a transformação social e com os sujeitos que compõem a escola.

A promoção de uma educação de qualidade do campo depende diretamente da articulação contínua de políticas públicas eficazes, capazes de atender às especificidades socioculturais, geográficas e econômicas que caracterizam as populações rurais. Para além da ampliação do acesso às instituições de ensino, é fundamental que essas políticas estejam alinhadas ao fortalecimento das práticas pedagógicas contextualizadas, respeitando os modos de vida do campo e garantindo a permanência com aprendizagem significativa.

Torna-se imprescindível a valorização dos profissionais da educação, tanto por meio da formação inicial e continuada quanto por condições dignas de trabalho, incluindo infraestrutura adequada, transporte escolar seguro e remuneração justa. Tais estratégias contribuem diretamente para o enraizamento dos sujeitos no território e a construção de um projeto de educação que dialogue com as realidades locais. Consolida-se a possibilidade de garantir um futuro mais promissor para as novas gerações de estudantes e educadores no Brasil, com base em um modelo educacional verdadeiramente inclusivo, equitativo e transformador.

A ausência de uma política pública estruturada e abrangente para a educação do campo resulta em um cenário de profundas desigualdades educacionais. A oferta de ensino nessas regiões, em vez de ser um direito garantido, torna-se uma questão de fortuna local, com variações significativas entre as comunidades. Tal panorama impacta diretamente o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes rurais.

Adicionalmente, a intermitência e a fragilidade dos programas pontuais e das iniciativas isoladas impedem o desenvolvimento de um currículo genuinamente contextualizado. A

dependência de ações esporádicas também prejudica a formação continuada de professores, impedindo que esses profissionais sejam devidamente capacitados para atuar em um ambiente com especificidades tão marcantes. Estes elementos são, contudo, cruciais para a construção de uma educação que não apenas respeite a realidade do campo, mas que também promova o desenvolvimento local sustentável.

Políticas públicas específicas para a educação do campo podem fomentar a criação de um currículo contextualizado, que dialogue com a realidade, os saberes e as práticas das comunidades rurais. Isto significa incorporar a cultura camponesa, a agroecologia, as questões ambientais e as dinâmicas sociais do campo no processo de ensino-aprendizagem. Esta abordagem não apenas torna a educação mais relevante para os estudantes, mas também valoriza suas identidades e fortalece a autoestima das comunidades.

A implementação de políticas públicas permite investir na formação inicial e continuada de professores que atuam no campo, capacitando-os para lidar com as especificidades do ambiente rural e para desenvolver metodologias de ensino apropriadas. Além disso, a valorização desses profissionais, por meio de planos de carreira atrativos e condições de trabalho adequadas, é essencial para garantir a permanência de docentes qualificados nas escolas rurais.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

A formação continuada para professores é um tema central quando se discute a qualidade da educação no Brasil. A formação não se limita à capacitação inicial, mas deve ser um processo contínuo, que se adapte às novas demandas educacionais, metodológicas e tecnológicas (Lopes, 2019). No contexto das escolas das zonas rurais, esta necessidade torna-se ainda mais urgente devido às especificidades desse ambiente, como as dificuldades de acesso, os recursos limitados e a realidade social dos alunos e professores.

A formação continuada é definida como o processo de capacitação e atualização dos professores ao longo de sua carreira. Para Souza (2016), a formação contínua busca atender a necessidade de adaptação dos educadores às novas exigências da sociedade e do mercado de trabalho, especialmente no que tange ao uso de novas tecnologias, metodologias de ensino e demandas pedagógicas. A Educação no Brasil enfrenta um desafio constante na formação de seus profissionais, e a formação continuada surge como uma ferramenta essencial para promover a melhoria da qualidade do ensino.

Em muitos contextos, a formação continuada é vista como um mecanismo de atualização pedagógica; no entanto, Souza (2017) enfatiza que ela deve ser uma prática reflexiva, na qual o professor é o protagonista de sua própria aprendizagem. Ao focar no desenvolvimento profissional, a formação contínua também contribui para a motivação dos docentes e a melhoria da sua prática cotidiana.

A formação de professores nas zonas rurais enfrenta diversos obstáculos, sendo um dos mais significativos a distância entre as escolas e os centros urbanos, onde as ofertas de cursos e capacitações são mais frequentes. Segundo Oliveira e Costa (2021), a carência de infraestrutura nas escolas rurais é um fator limitante para a implementação de programas de formação continuada. Muitas vezes, os professores não têm acesso à internet de qualidade ou a recursos tecnológicos, o que dificulta o engajamento com cursos online e outras ferramentas de aprendizagem.

O apoio do governo e das instituições educacionais é fundamental para o sucesso da formação continuada nas escolas rurais. Políticas públicas voltadas para a educação rural devem garantir não apenas o acesso à formação, mas também a qualidade dos cursos oferecidos. Segundo a LDB, é responsabilidade do Estado garantir a formação continuada dos professores – no contexto rural, isto se traduz em uma ação mais articulada entre os diversos níveis de governo (federal, estadual e municipal) para fornecer condições adequadas para que os professores se atualizem constantemente.

A formação continuada para professores é um dos pilares para a melhoria da qualidade educacional em todas as regiões, especialmente nas zonas rurais, onde as dificuldades enfrentadas pelos docentes são mais intensas. As políticas de formação devem ser mais assertivas ao considerar as especificidades desses profissionais, criando alternativas de capacitação que atendam suas necessidades e desafios.

A formação de educadores é uma parte crucial da educação do campo, de modo que é necessário oferecer capacitação específica para que os professores compreendam as particularidades das comunidades rurais e utilizem metodologias adequadas. Torna-se importante evidenciar o entendimento de que “A formação continuada é a condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas” (Libâneo, 2004, p. 227), possibilitando, assim, formas para que os diferentes profissionais superem as dificuldades encontradas nos ambientes educacionais.

Os professores precisam identificar as necessidades individuais dos estudantes e buscar alternativas para promover um ensino adaptado, oferecendo apoio e desafios adequados a cada

aluno. Segundo Stiggins e Chappuis (2006, p. 10-14), “a avaliação formativa é uma ferramenta valiosa para os professores identificarem as necessidades de aprendizagem dos alunos”.

Promover a autonomia dos estudantes é um terceiro desafio enfrentado pelos professores das escolas rurais. Nessa fase, é importante incentivar a capacidade de organização, a responsabilidade pelos estudos e a tomada de decisões, estimulando os alunos a se tornarem protagonistas do seu próprio aprendizado. Os professores podem adotar estratégias como projetos de aprendizagem, trabalhos em grupo e oportunidades de escolha. Conforme destacado por Veiga (2019): “Promover a autonomia implica em criar situações que incentivem a responsabilidade, a tomada de decisões e o protagonismo dos alunos”.

Além desses desafios, os professores também precisam lidar com a diversidade cultural, socioeconômica e de experiências dos alunos, com a localização da escola e com as características da comunidade escolar, garantindo uma educação inclusiva e respeitando as diferenças individuais.

Para superar esses desafios, é fundamental que os professores estejam preparados para compreender e atender às necessidades dos alunos, buscando formação continuada, troca de experiências e atualização pedagógica. O envolvimento dos pais e da comunidade escolar também pode ser um apoio importante nesse processo. Entretanto, o autor Vasconcellos (2019, p. 129) destaca que:

A supervisão/coordenação pedagógica exerce a articulação do projeto político-pedagógico no campo pedagógico organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo. Para tal não pode perder o foco na formação continuada dos professores, construindo uma cultura colaborativa com a valorização da esfera da reflexão sobre as práticas.

A Formação Continuada dos professores e gestores desempenha um papel crucial na educação do campo, sendo que esta prática consiste no aprimoramento constante dos conhecimentos e habilidades desses profissionais, visando ao desenvolvimento de competências necessárias para lidar com os desafios educacionais contemporâneos. Ela permite que os profissionais se mantenham atualizados sobre novas metodologias, recursos didáticos e tendências educacionais. Alarcão (2003) enfatiza que a formação continuada dos professores precisa ser contínua, contextualizada e reflexiva, de modo a acompanhar a evolução dos saberes e das práticas pedagógicas em consonância com os desafios da realidade escolar.

Uma formação continuada bem estruturada proporciona oportunidades para o aprofundamento dos conhecimentos nas diferentes áreas do currículo, bem como para a promoção de estratégias de ensino mais eficazes e contextualizadas. Nesse processo, o

desenvolvimento profissional docente não se resume à aquisição de saberes técnicos, envolvendo também a aprendizagem coletiva e o diálogo entre pares, “porque é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (Nóvoa, 2009, p. 30). Assim, a formação contínua favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o aprimoramento das habilidades já existentes e a construção colaborativa de novos saberes.

Argumenta-se que essa formação continuada oferecerá aos professores as ferramentas necessárias para programar abordagens pedagógicas inovadoras e interdisciplinares. Além disso, a metodologia da educação do campo exige a criação de práticas educativas contextualizadas, que considerem as particularidades das comunidades rurais, favorecendo, assim, o fortalecimento da relação entre escola e comunidade.

Com isso, a expectativa é que o processo de ensino-aprendizagem seja potencializado, permitindo que os alunos se sintam mais conectados à sua realidade, ao mesmo tempo em que ampliam seus horizontes de conhecimento e perspectivas de futuro no contexto do campo.

Portanto, a formação continuada específica para os professores das Escolas Rurais de Uberlândia configura-se como um investimento fundamental para a melhoria da educação no campo, pois promove uma prática pedagógica mais rica, integrada e significativa para os alunos, respeitando suas origens e contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise de dados desempenha um papel fundamental na interpretação das informações coletadas, permitindo a extração de resultados relevantes que respondam à questão central da pesquisa. Considerando o caráter qualitativo deste estudo e a utilização de um formulário semiestruturado, a abordagem analítica adotada foi exploratória e descritiva. O objetivo principal foi aprofundar o entendimento das percepções, opiniões e experiências dos participantes, buscando compreender as nuances e a riqueza dos dados obtidos por meio das respostas abertas e fechadas do formulário.

7.1 Descrições das escolas

A Escola Municipal Freitas Azevedo (EMFA), originalmente situada no espaço rural no bairro Morada Nova, em Uberlândia, Minas Gerais, local de identidade mista rural-urbana, experimentou uma significativa transformação em sua localização geográfica. Devido à

expansão urbana, a área em que a escola se situa foi posteriormente incorporada ao perímetro do Distrito de Miraporanga, conforme estabelecido pela Lei Municipal nº 1.039, de 12 de dezembro de 1953.

Esta transição resultou em uma diversificação do corpo discente da instituição, que, além de atender aos moradores do próprio bairro, incorporou alunos provenientes de áreas de ocupação e de territórios rurais adjacentes. Esta dinâmica confere à EMFA uma identidade peculiar, caracterizada pela coexistência de elementos do cenário rural e urbano. A Figura 2 ilustra a localização atual da referida escola.

Figura 2 - Escola Municipal Freitas Azevedo - imagem aérea



Fonte: Imagem de satélite via Google Maps. Acessado em: 15 maio 2025.

A EMFA atende a um contingente de 1125 alunos, distribuídos em três turnos distintos. A infraestrutura da instituição compreende 21 salas de aula em pleno funcionamento, destinadas à oferta de diferentes etapas e modalidades de ensino, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Adicionalmente, no período noturno, as instalações da EMFA são utilizadas como anexo da Escola Estadual Mário Porto, com 193 alunos sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, para a oferta do Ensino Médio à população local.

Destaca-se que o ambiente escolar transcende os limites físicos de suas edificações, configurando-se como um território complexo que abrange tanto espaços internos quanto externos. Esta dualidade, percebida na coexistência de diferentes setores, é fundamental para compreender a dinâmica e as interações que moldam a experiência educacional.

No que tange ao setor interno, a escola organiza-se em espaços essenciais para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e administrativas: salas de aula, Secretaria, Espaço dos Analistas Pedagógicos, Cantina, Refeitório, Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Biblioteca, Espaços da Direção e Vice Direção, Sala do Centro de Tecnologia, Banheiros (masculino e feminino para alunos), Quadra Coberta e Sala dos Professores.

Por outro lado, o setor externo da escola, embora não diretamente sob sua gestão administrativa, integra-se ao seu funcionamento e à vida de seus membros. A presença de um Posto de Saúde nas proximidades, frequentemente utilizado por alunos e familiares, ressalta a interconexão da escola com os serviços de saúde da comunidade. Também há uma praça adjacente, utilizada para a realização de atividades esportivas e de lazer.

Figura 3 - Fachada da escola Freitas Azevedo



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/EM+Freitas+Azevedo>. Acesso em: 15 jun. 2025.

A Escola Estadual Mário Porto está localizada no bairro Jardim Canaã, na zona oeste de Uberlândia, Minas Gerais, e atende predominantemente a alunos residentes no próprio bairro e em comunidades adjacentes, como Monte Hebron e Pequis. Estes bairros caracterizam-se por condições socioeconômicas limitadas e baixo nível de instrução da população residente. A maioria dos pais dos alunos insere-se na classe trabalhadora. Adicionalmente, em 2025, a escola expande sua oferta educacional para o Ensino Médio e a EJA por meio de um anexo na Escola Municipal Freitas Azevedo.

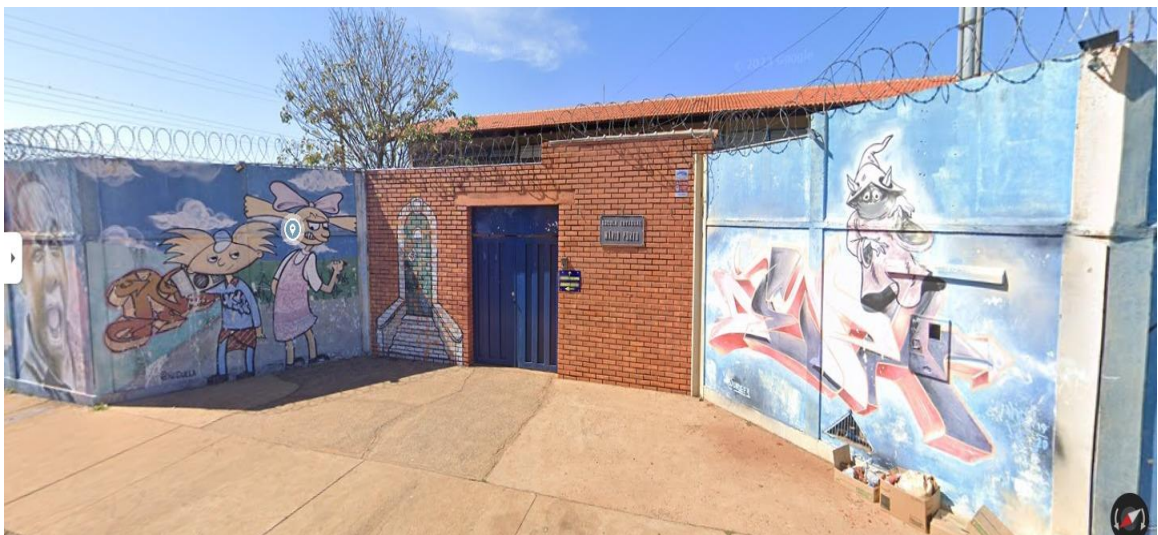
Figura 4 - Escola Estadual Mário Porto - imagem aérea



Fonte: Imagem de satélite via Google Maps. Acesso em: 15 jun. 2025.

A escola em questão, em sua sede, disponibiliza as modalidades de ensino que compõem a Educação Básica, contemplando o Ensino Fundamental (anos finais), o Ensino Médio regular e o Projeto de EJA na etapa do Ensino Médio.

Figura 5 - Fachada da escola Mário Porto



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/EE+Freitas+Azevedo>. Acesso em: 15 jun. 2025.

A Escola Municipal Domingas Camin localiza-se na Avenida do Comércio, s/nº, no distrito de Miraporanga, distante aproximadamente 44,2 km do município de Uberlândia-MG. Configura-se como uma instituição de ensino que abrange desde a Educação Infantil (I e II Período) até o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), incluindo o AEE. Em termos de matrícula,

a escola atende a um total de 156 alunos. Em suas instalações funciona, no período noturno, um anexo da Escola Estadual Teotônio Vilela, responsável pela oferta do Ensino Médio sob a jurisdição da Secretaria Estadual de Educação.

Figura 6 - Escola Municipal Domingas Camin - imagem aérea



Fonte: Imagem de satélite via Google Maps. Acesso em: 15 jun. 2025.

Figura 7 - Fachada da escola Domingas Camin



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/EM+Domingas+Camin>. Acesso em: 15 jun. 2025.

7.2 Análise dos Dados

A coleta de dados para esta pesquisa envolveu gestores e professores das escolas participantes. Todos os indivíduos que concordaram em participar o fizeram mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A amostra mínima estabelecida para o estudo foi de 20 participantes, garantindo uma base representativa para a análise das percepções e experiências dos profissionais da educação envolvidos.

A organização dos resultados desta pesquisa foi estruturada em duas etapas distintas, visando uma apresentação clara e sistemática dos achados. A primeira etapa dedica-se à análise do conhecimento sobre o PPP por parte dos participantes; e a segunda etapa aprofunda-se nas questões relacionadas à formação continuada dos professores, explorando suas percepções e experiências nesse domínio.

A transcrição da escrita das respostas dos participantes foi realizada com o objetivo de preservar a fidelidade aos discursos originais. Optou-se por transcrever as falas exatamente como proferidas, sem qualquer aplicação de correções gramaticais ou normativas da língua portuguesa. Esta abordagem garantiu que a análise refletisse as nuances e a autenticidade das expressões dos sujeitos da pesquisa. Para fins de identificação e para assegurar o anonimato, cada participante foi designado pela letra "P", seguida de um número correspondente à sua ordem crescente na coleta de dados.

A apresentação dos resultados das questões fechadas foi realizada por meio da elaboração de um quadro síntese, no qual foram selecionadas as perguntas mais relevantes para os objetivos da pesquisa. Dos 15 formulários entregues aos participantes, 8 foram devidamente preenchidos e devolvidos, 4 foram devolvidos sem respostas e 3 não foram devolvidos. Esta abordagem possibilitou a sistematização das informações, facilitando a visualização e a análise dos dados coletados.

Quadro 2 - Participantes da Escola Municipal Freitas Azevedo

Participante	Tempo em escola rural	Participou do PPP?	Leu o PPP da sua escola?	Conhece a metodologia da Educação do Campo?	Participaria de uma formação sobre Educação do Campo?	Desafios para participar de uma formação?	Como gostaria que fosse realizada a formação?
P1	7 anos	Não	Sim	Sim	Sim	Falta de tempo	Presencial
P2	1 ano	Não	Sim	Pouco	Sim	Deslocamento	EAD e presencial
P3	4 anos	Sim	Sim	Sim	Sim	Deslocamento	EAD e presencial
P4	2 anos	Não	Não	Pouco	Sim	Deslocamento e dificuldade de acesso aos	Presencial

						materiais didáticos	
P5	4 anos	Não	Sim	Pouco	Sim	Deslocamento	EAD e presencial
P6	10 anos	Não	Sim	Sim	Sim	Falta de tempo	EAD
P7	1 ano	Não	Não	Pouco	Sim	Deslocamento	EAD e presencial
P8	4 anos	Não	Não	Não	Sim	Falta de tempo	EAD

Fonte: Dados do Formulário.

O presente quadro apresenta informações relevantes, coletadas junto a oito participantes (P1 a P8), todos atuantes na Escola Municipal Freitas Azevedo. Ele constitui uma base empírica valiosa para a pesquisa, ao proporcionar uma compreensão aprofundada das vivências, saberes e necessidades desses sujeitos no âmbito da Educação do Campo.

A heterogeneidade no tempo de atuação na escola é notável entre os participantes, variando de 1 ano (P2 e P7) a 10 anos (P6). A maioria dos professores (P1, P3, P5 e P8) possui uma experiência intermediária, entre 4 e 7 anos. Esta diversidade etária no tempo de serviço sugere distintos níveis de familiaridade com as especificidades do contexto rural, o que, por sua vez, pode influenciar suas percepções sobre as necessidades educacionais e as metodologias de ensino alinhadas à Educação do Campo. A rotatividade desses profissionais no ambiente rural ressalta a importância de um conhecimento aprofundado e específico sobre a metodologia da Educação do Campo para auxiliar o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A participação e o conhecimento do PPP variam entre os profissionais. É notável que a maioria dos participantes, com a exceção de um (P3), não esteve diretamente envolvido na elaboração do PPP. Este dado pode estar relacionado com o período em que iniciou suas atividades na escola.

Apesar da menor participação na elaboração do PPP, o interesse em conhecer o documento é bastante evidente. A maioria dos participantes (P1, P2, P3, P5 e P6) relatou ter lido o PPP. Conhecer o documento é fundamental para que os educadores alinhem suas práticas em sala de aula com a visão e os valores da escola, promovendo uma educação mais coesa e intencional. Como destaca Veiga (1995, p. 13): "O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente, que busca romper com o instituído e o autoritário".

Essa citação de Veiga reforça a ideia de que o PPP não é apenas um documento estático, mas uma bússola que orienta a prática pedagógica e que, mesmo que nem todos tenham participado da sua elaboração, o engajamento com sua leitura e compreensão é um passo

importante para a efetivação de seus propósitos. Ao compreenderem a filosofia e as metas do PPP, os educadores podem transformar a teoria em prática, garantindo que suas ações estejam alinhadas com a visão coletiva da escola. Isto se traduz em um ambiente educacional mais coerente, onde todos os envolvidos trabalham em prol dos mesmos objetivos e valores, impactando positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A análise dos dados no que tange ao conhecimento da metodologia da Educação do Campo revela quatro participantes (P1, P3 e P6) declaram possuir conhecimento da metodologia. No entanto, mesmo entre aqueles que afirmam conhecer a metodologia, percebe-se que esse conhecimento nem sempre se traduz em prática efetiva nas atividades cotidianas. Isso sugere que o saber teórico, por si só, não garante a implementação das diretrizes da Educação do Campo, indicando a presença de outros fatores que impedem sua aplicação.

Por outro lado, quatro participantes (P2, P4, P5 e P7) relataram possuir apenas um conhecimento limitado sobre o tema, enquanto o participante P8 afirmou não ter nenhum conhecimento. Esta lacuna representa um obstáculo direto à implementação prática. No entanto, a ausência de aplicação, mesmo entre aqueles que afirmam conhecer o tema, evidencia desafios mais profundos. Embora a escola esteja localizada em uma área rural, ela atende a uma comunidade mista, composta por estudantes das zonas rural e urbana. O PPP, porém, não contempla explicitamente a Educação do Campo, o que contribui para a desarticulação entre teoria e prática nas metodologias voltadas ao contexto rural. Esta ausência no documento norteador limita a capacidade da escola de atender adequadamente às especificidades de sua comunidade.

É notável o interesse dos participantes em receber formação continuada em Educação para Campo, indicando uma clara e latente demanda por capacitação e desenvolvimento profissional nesta área. Essa disposição, contudo, é confrontada por desafios significativos que precisam ser considerados para a efetivação dessas formações:

- Deslocamento: o obstáculo mais frequentemente citado (P2, P3, P4, P5 e P7) ressalta a dificuldade de acesso aos locais onde as formações são comumente ofertadas.
- Falta de Tempo: embora haja previsão institucional para a formação continuada por meio de módulos, os dados indicam obstáculos significativos à sua efetivação. A falta de tempo, apontada por P1, P6 e P8, destaca-se como um dos principais entraves, decorrente da sobrecarga de trabalho, do acúmulo de funções e de outros compromissos profissionais. Esta limitação evidencia que, mesmo com espaços formais destinados à formação, as condições objetivas de trabalho dificultam o envolvimento dos professores em processos reflexivos e formativos, especialmente no contexto das escolas do campo.

- **Dificuldade de Acesso a Materiais Didáticos:** P4 aponta como desafio a necessidade premente de disponibilização de recursos e materiais didáticos de forma mais acessível e facilitada, considerando as particularidades do contexto rural e a infraestrutura disponível.

Esses achados sublinham a importância de planejar e executar ações de formação que não apenas atendam ao interesse manifestado, mas que também considerem as barreiras de acesso, tempo e recursos, a fim de garantir a efetividade e a inclusão dos educadores das escolas rurais.

As preferências sobre o formato para uma formação continuada também são variadas e oferecem um panorama para o planejamento de capacitações:

- **Presencial:** P1 e P4 preferem exclusivamente a formação presencial, o que pode indicar uma interação direta.
- **EAD e Presencial (Híbrido):** P2, P3, P5 e P7 sugerem um formato híbrido, combinando o ensino a distância (EAD) com encontros presenciais. Esta modalidade pode ser uma solução eficaz para contornar os desafios de deslocamento e tempo, oferecendo flexibilidade.
- **EAD:** P6 e P8 preferem exclusivamente a formação a distância, o que pode ser influenciado pela falta de tempo e pelo tempo de experiência já consolidado, que talvez os faça priorizar a flexibilidade do estudo.

Esse quadro constitui um referencial importante para a compreensão das demandas por formação continuada entre os educadores que atuam no meio rural, possibilitando a elaboração de propostas que atendam de forma efetiva às suas necessidades e contribuam significativamente as práticas pedagógicas dos professores das escolas rurais.

As respostas às questões abertas sobre o PPP e a formação continuada trouxeram relatos importantes dos participantes que atuam na escola. Os depoimentos são apresentados a seguir, tal como foram registrados, preservando a linguagem original para garantir a fidelidade às experiências relatadas.

Questão A: Você acha que sua prática pedagógica proposta pelo PPP se identifica com a educação do campo?

- P1: "Não. Não há prática em nossa escola sobre educação do campo".
- P2: "Sim. Cumprimos o nosso papel de valorização dos diferentes saberes no processo educacional".
- P3: "Não, porque o PPP caminha em outra direção".
- P4: "Não tenho conhecimento do PPP".

- P5: "Não".
- P6: "Apesar de sermos de escola de zona rural, nosso PPP não direciona as práticas pedagógicas especificamente para educação do campo. Acredito que ele poderia incluir ações voltadas à cultura local e sustentabilidade, o que fortaleceria a conexão entre conteúdos e o contexto dos alunos".
- P7: "Não posso opinar".
- P8: "Por falta de conhecimento sobre as propostas do PPP, não sei dizer se ele se identifica com as da educação do campo".

A maioria dos participantes (P1, P3, P4, P5 e P6) expressa que a prática pedagógica proposta pelo PPP não se identifica ou não está alinhada com a educação do campo. Há a percepção de que o PPP "caminha em outra direção" (P3), até o desconhecimento do próprio documento (P4 e P8) ou o reconhecimento de que o PPP não direciona especificamente para a educação do campo, mesmo estando em zona rural. Este afastamento pode gerar uma educação descontextualizada, que falha em reconhecer e valorizar os saberes locais, as particularidades culturais e as necessidades socioeconômicas da comunidade.

Essa falta de identificação é um ponto crítico, pois sugere que o PPP, enquanto documento norteador da escola, pode estar descolado da realidade e das necessidades específicas do contexto rural. P6 é bastante explícito ao afirmar que, apesar de ser uma escola de zona rural, o PPP "não direciona as práticas pedagógicas especificamente para educação do campo", e sugere a inclusão de ações voltadas à cultura local e sustentabilidade para fortalecer a conexão entre conteúdos e o contexto.

P2 afirma "Sim", indicando que a escola cumpre o papel de "valorização dos diferentes saberes no processo educacional". Esta resposta, embora positiva, contrasta com a maioria, sugerindo que a percepção de alinhamento pode ser uma prática pedagógica isolada para desenvolver uma atividade valorizando a cultura local. P7 opta por não opinar diretamente sobre o PPP, mas busca relacionar os conteúdos com a realidade das crianças. P8 também demonstra falta de conhecimento sobre o PPP.

Ao considerar o papel da escola no meio rural, torna-se necessário compreender que o PPP deve assumir um compromisso real com a realidade sociocultural em que está inserido. Nesse sentido, o PPP precisa ser um reflexo do território onde a escola se localiza, incorporando as vozes, os saberes e as trajetórias daqueles que compõem a comunidade escolar. Como destaca Caldart (2009, p. 127), "O projeto político pedagógico é um instrumento que precisa expressar o território, suas lutas, seus saberes e os sujeitos que nele vivem. Ele deve ser construído com base nas identidades locais, articulando o saber escolar com o saber do povo".

Esta seção da análise destaca a necessidade de revisar e adequar o PPP da escola, de modo a assegurar que suas propostas pedagógicas contemplem as especificidades, os saberes e a diversidade cultural que caracterizam o contexto do campo.

Questão B: Quais práticas pedagógicas relacionadas à educação do campo você utiliza em sua escola?

- P1: "Não há práticas relacionadas à educação do campo".
- P2: "Trabalhos que explore a diversidade dos ambientes rurais e participação em reuniões pedagógicas".
- P3: "Somente a horta".
- P4: "Não pratico".
- P5: "Nenhuma".
- P6: "Na nossa escola adaptamos as práticas pedagógicas para refletir a realidade de nossos alunos que vivem em uma zona rural com forte influência urbana".
- P7: "Como trabalho com crianças pequenas (4 e 5 anos), tento relacionar os conteúdos com a realidade em que vivem".
- P8: "Não pratico nada muito específico. No máximo, dentro do contexto das artes, tento trabalhar artistas ou valores ligados ao tema".

Nesta questão, um grupo significativo de participantes (P1, P4 e P5) indica a total ausência de práticas pedagógicas voltadas para a educação do campo. Declarações como "Não há práticas relacionadas à educação do campo" (P1), "Não pratico" (P4) e "Nenhuma" (P5) sugerem que, para estes educadores, essa dimensão não está presente no dia a dia da escola ou nem é reconhecida como tal.

Isso pode indicar uma falta de formação específica, um desconhecimento das diretrizes da educação do campo ou a percepção de que a realidade escolar simplesmente não se encaixa nesses preceitos. Esta lacuna aponta para a necessidade de formar e sensibilizar esses profissionais sobre a importância e as possibilidades de incluir as metodologias da educação do campo no ambiente escolar.

A menção à "horta" (P3) é um exemplo de prática que, embora relevante para a educação ambiental e o contato com a terra, por si só não engloba a complexidade da educação do campo. A educação do campo vai além da horta escolar, envolvendo a valorização da cultura rural e os saberes locais. Focar apenas em uma atividade específica pode desconsiderar o potencial pedagógico de uma abordagem mais ampla e integrada. A resposta "Somente a horta" (P3) também pode indicar uma percepção restrita do que constitui a educação do campo,

reforçando a necessidade de ampliar o entendimento dos educadores sobre as múltiplas facetas dessa modalidade de ensino.

A afirmação "Trabalhos que explore a diversidade dos ambientes rurais e participação em reuniões pedagógicas" (P2) evidencia uma preocupação em ir além do senso comum sobre o rural, buscando explorar suas especificidades. A participação em reuniões pedagógicas também é um indicativo positivo, pois sugere uma busca por aprimoramento e discussão coletiva sobre as melhores abordagens.

A resposta "Na nossa escola adaptamos as práticas pedagógicas para refletir a realidade de nossos alunos que vivem em uma zona rural com forte influência urbana" (P6) é bem relevante, pois reconhece a complexidade das realidades rurais contemporâneas, muitas vezes permeadas por influências urbanas. Esta adaptação é crucial para que a educação do campo seja significativa e pertinente para os estudantes. Não se trata apenas de idealizar o campo, mas de trabalhar com a realidade concreta dos alunos, que pode incluir a presença de tecnologias, novas dinâmicas sociais e econômicas, e a interconexão com centros urbanos.

A fala do (P7) "Como trabalho com crianças pequenas (4 e 5 anos) tento relacionar os conteúdos com a realidade em que vivem" demonstra uma preocupação com a relevância do currículo e o contexto dos alunos. Relacionar os conteúdos à realidade local é um pilar da educação do campo, pois permite que os estudantes se vejam e se reconheçam no que é ensinado, tornando o aprendizado mais significativo e engajador. Como afirma Arroyo (2012, p. 43), "é preciso reconhecer e legitimar os saberes e culturas dos sujeitos do campo, considerando-os como parte constitutiva do currículo escolar".

Em relação à resposta de P8, "Não pratico nada muito específico. No máximo, dentro do contexto das artes, tento trabalhar artistas ou valores ligados ao tema", embora ainda em estágio inicial, revela um esforço de integração temática. A tentativa de trabalhar artistas ou valores ligados ao tema da educação do campo no contexto das artes é um passo na direção certa, mostrando que é possível incorporar elementos da cultura rural em diferentes componentes curriculares, mesmo que de forma não tão explícita.

Essas respostas revelam um cenário multifacetado. Embora haja um reconhecimento crescente da importância de adaptar a educação à realidade dos alunos, ainda persistem desafios significativos, como a falta de formação específica e a compreensão limitada das múltiplas dimensões da educação do campo. Tal cenário evidencia uma lacuna na prática pedagógica, indicando que muitos educadores ainda não se sentem preparados para desenvolver propostas curriculares que dialoguem com os saberes locais, com a cultura dos alunos.

Além disso, a ausência de políticas públicas efetivas de formação continuada voltadas à educação do campo contribui para a reprodução de práticas escolares descontextualizadas, muitas vezes baseadas em modelos urbanos que não consideram as particularidades socioculturais e territoriais das comunidades rurais. É necessário, portanto, investir em processos formativos que valorizem a identidade do campo e promovam uma prática pedagógica crítica, emancipadora e enraizada nas vivências e nos saberes dos sujeitos que compõem esse espaço.

Questão C: Quais melhorias poderiam ser feitas nas ações de formação continuada oferecidas para os professores das escolas rurais?

- P1: "As tecnologias – o meio digital; promover, estimular e manter os agricultores da região na escola partindo do que sabem e aprimorando com projetos interdisciplinares”.
- P2: "Integrar a formação na rotina dos professores e promover palestras”.
- P3: "Formação com pessoas vinculadas às entidades rurais ou associações”.
- P4: "Em relação à educação do campo, quase não são oferecidas formação continuada”.
- P5: "Uma formação de qualidade adaptada às necessidades específicas dessas comunidades”.
- P6: "Capacitar professores para uso de ferramentas digitais, que funcionem bem em áreas com pouca conectividade. Incentivar formações que aproximem os professores das famílias e organizações locais, fortalecendo o vínculo escola comunidade”.
- P7: "Profissionais que entendem a realidade do campo e metodologias diferenciadas. Parceria com as Universidades e faculdades de educação para organizar minicursos com temáticas sobre a Educação do Campo”.
- P8: "Focar em passar para os professores o conhecimento sobre as especificidades desse público, pois para quem é de fora nós não temos noção de como são seus costumes e que é importante para eles”.

As respostas dos participantes sobre possíveis melhorias nas ações de formação continuada para professores das escolas rurais revelam aspectos fundamentais a serem considerados na formulação de políticas públicas e propostas pedagógicas mais sensíveis às realidades dos alunos. Em geral, os depoimentos destacam a necessidade de formações que respeitem as especificidades socioculturais das comunidades rurais, que integrem as tecnologias disponíveis e que aproximem o fazer pedagógico da vivência local.

A fala de P1 destaca a importância do uso das tecnologias digitais como meio de potencializar o ensino, ao mesmo tempo em que sugere o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que partam dos saberes dos próprios agricultores, promovendo um processo

educativo que valorize os conhecimentos locais. Nessa mesma linha, P6 reforça a necessidade de capacitação para o uso de ferramentas digitais adequadas à realidade da baixa conectividade, além de indicar que as formações devem favorecer o fortalecimento dos laços entre escola, famílias e organizações locais, um aspecto crucial para o êxito da Educação do Campo.

A integração da formação continuada à rotina dos docentes é mencionada por P2 como uma estratégia para torná-la mais acessível e efetiva, ao passo que P3 sugere que os processos formativos contem com a participação de pessoas ligadas às entidades e associações rurais, o que poderia assegurar maior coerência entre os conteúdos abordados e a realidade dos sujeitos do campo. Nesse sentido, conforme destaca Garcia (1999, p. 54):

[...] a formação continuada deve estar articulada ao contexto em que o professor atua, respeitando suas condições de trabalho e os saberes que circulam em seu cotidiano, de modo a potencializar práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras.

P4 aponta uma lacuna ao afirmar que quase não há oferta de formação continuada voltada especificamente para a Educação do Campo, o que indica uma necessidade de mais formações, mas de forma que atendam às demandas dos professores rurais. P5 propõe que as formações sejam de qualidade e adaptadas às particularidades das comunidades rurais, sugerindo uma abordagem mais contextualizada.

Por sua vez, P7 defende a atuação de profissionais que compreendam profundamente a realidade rural, bem como a construção de parcerias com instituições de ensino superior para a oferta de minicursos temáticos sobre a Educação do Campo, promovendo uma aproximação entre a teoria acadêmica e a prática docente nas escolas rurais, apontando para a necessidade de uma formação continuada voltada para as metodologias da educação do campo.

P8 chama a atenção para a importância de se trabalhar com as especificidades culturais dos sujeitos do campo, especialmente no caso de professores que vêm de contextos urbanos e desconhecem os valores, os costumes e as práticas dessas comunidades. Esta análise reforça a necessidade de se repensar as estratégias formativas à luz dos princípios da Educação do Campo, valorizando os sujeitos e seus contextos como elementos centrais do processo educativo.

Questão D: Quais sugestões você daria para melhorar o PPP e a Formação Continuada da sua escola?

- P1: "Parcerias com empresas e projetos interdisciplinares".
- P2: "Adequar a metodologia à realidade do campo".
- P3: "Formação continuada e em serviços".

- P4: Não respondeu.
- P5: "Idem". (referindo-se à resposta da letra C: "Uma formação de qualidade adaptadas às necessidades específicas dessas comunidades".)
- P6: "Sugiro incluir ações que contemplem a valorização da educação do campo com metodologias voltadas para a vivência prática e integração comunitária".
- P7: "Encontros mistos EAD e presencial. Discussões em sábados escolares e dias escolares".
- P8: "Não conheço bem o PPP, mas com base em conversas com colegas ele não contempla as necessidades das escolas rurais, logo qualquer adição nesse sentido já seria muito construtiva".

As respostas dos participantes oferecem percepções valiosas sobre a necessidade de um PPP mais alinhado à realidade local e às especificidades da educação do campo e uma formação continuada que apontam para aspectos centrais da realidade escolar no meio rural. A resposta do P1 destaca a importância de estabelecer parcerias com empresas e de promover projetos interdisciplinares, sugerindo uma abertura da escola ao diálogo com o entorno social e produtivo, além de uma visão mais integrada do conhecimento. Já P2 enfatiza a adequação metodológica à realidade do campo, indicando que as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas e sensíveis às particularidades socioculturais dos alunos.

A resposta do P3, reforça a relevância da formação continuada numa perspectiva que se alinha à concepção de desenvolvimento profissional articulado ao cotidiano escolar. Essa abordagem é retomada indiretamente por P5, ao mencionar a necessidade de “uma formação de qualidade adaptada às necessidades específicas das comunidades”, o que remete à valorização das trajetórias locais como ponto de partida para os processos formativos. Esta concepção está em consonância com Nóvoa (2009, p. 25), ao afirmar que "não se pode pensar a formação de professores como algo externo ao exercício da profissão, mas sim como parte integrante do trabalho docente, construída no espaço coletivo da escola".

P6 propõe que o PPP inclua “ações voltadas à valorização da educação do campo, com metodologias baseadas na vivência prática e na integração comunitária”, enfatizando uma concepção crítica e contextualizada da educação rural. As propostas do P7 de “encontros mistos EAD e presencial” e “discussões em sábados escolares e dias escolares” apontam para a necessidade de modelos de formação mais flexíveis e integrados à rotina escolar, que valorizem tanto a troca de experiências presenciais quanto a autonomia do estudo a distância. Esta preocupação com a contextualização curricular e pedagógica é crucial para garantir a relevância e eficácia do processo educativo.

A resposta do P8 revela um aspecto relevante: o desconhecimento sobre o PPP por parte de alguns profissionais, o que pode indicar fragilidades no processo de construção e socialização desse documento. Mesmo sem conhecer a fundo o PPP, P8, baseado em relatos de colegas, identifica que ele não atende às demandas das escolas rurais. Isto sublinha a necessidade de uma revisão participativa e contextualizada do PPP, garantindo que ele incorpore os saberes e a realidade local dos alunos.

Para compreender as percepções e experiências docentes em relação ao PPP e à proposta da Educação do Campo, foram entregues cinco formulários semiestruturados aos docentes da Escola Municipal Domingas Camin. No entanto, apenas três foram devolvidos preenchidos e dois não foram devolvidos, o que representa uma taxa de retorno limitada, mas ainda assim significativa para apontar tendências e indicar aspectos relevantes da prática docente no contexto rural.

Quadro 3 - Participantes da Escola Municipal Domingas Camin

Participante	Tempo em escola rural	Participou do PPP?	Leu o PPP da sua escola?	Conhece a metodologia da Educação do Campo?	Participaria de uma formação sobre Educação do Campo?	Desafios para participar de uma formação?	Como gostaria que fosse realizada a formação?
P1	23 anos	Sim	Sim	Sim	Sim	Não existe	EAD e presencial
P2	13 anos	Sim	Sim	Sim	Sim	Falta de tempo, deslocamento e falta de proposta que atenda as especificidades da escola do campo.	EAD e presencial
P3	11 anos	Sim	Sim	Sim	Sim	Deslocamento	Na escola

Fonte: Dados do Formulário.

Todos os participantes, independentemente do seu tempo de atuação em escolas rurais, que varia de 11 a 23 anos, afirmam ter participado da elaboração do PPP e lido o documento de sua escola. Isto sugere um engajamento da equipe pedagógica com os processos de construção do projeto educacional da instituição. O fato de todos conhecerem a metodologia da Educação do Campo reforça a ideia de que a escola pode ter uma identidade e um projeto educacional voltados para as especificidades do contexto rural.

A disposição para participar de uma formação sobre Educação do Campo é unânime: todos os participantes responderam "Sim". Isto demonstra que, apesar de já conhecerem a

metodologia, há um interesse genuíno e uma abertura para aprimoramento profissional e aprofundamento do tema. Esta é uma informação valiosa, pois mostra que, mesmo com um certo nível de conhecimento prévio, existe uma demanda por qualificação contínua, mostrando aqui a importância de formações específicas para professores que atuam em escolas rurais.

Apesar da disposição em participar, as respostas sobre os desafios para a participação e o formato ideal da formação revelam nuances importantes.

- P1 não aponta desafios, o que pode indicar que, para este participante, não há barreiras significativas para o acesso à formação. Sua sugestão de formação EAD e presencial mostra uma flexibilidade e abertura para diferentes modalidades.
- P2 e P3 levantam questões logísticas e de conteúdo. P3 menciona especificamente o "deslocamento", um desafio comum em áreas rurais. P2 é o mais detalhado, listando não apenas a "falta de tempo" e "deslocamento", mas também a "falta de proposta que atenda às especificidades da escola do campo". A menção à "falta de tempo" por P2 mostra que, mesmo com um espaço formalmente reservado para a formação, a carga de trabalho e o cronograma do professor podem inviabilizar a participação efetiva. Esta observação de P2 é crucial, pois sugere que o desafio não é apenas a acessibilidade, mas a relevância do conteúdo oferecido nas formações. Isso aponta para a necessidade de formações personalizadas e contextualizadas.

As preferências indicadas pelos participantes em relação à forma de realização das formações com destaque para o modelo híbrido e a realização no próprio espaço escolar dialogam com os princípios da vinculação da formação ao contexto local, conforme defendido por Caldart (2004). Esta perspectiva valoriza os saberes locais e promove a construção coletiva de práticas pedagógicas que partem das realidades e necessidades dos sujeitos do campo.

A análise das devolutivas indicam que os participantes demonstram um conhecimento consistente dos princípios que fundamentam a Educação do Campo, sobretudo no que se refere à leitura crítica e à participação ativa na elaboração do PPP. Esta compreensão não se limita a aspectos formais do documento, mas revela uma apropriação dos valores e diretrizes que orientam a construção de uma educação contextualizada, dialógica e comprometida com a realidade camponesa. Evidencia a necessidade de políticas de formação continuada que se materializem de forma articulada às condições das escolas situadas nas zonas rurais, respeitando suas especificidades e promovendo a valorização dos saberes locais.

As respostas às questões abertas referentes ao PPP e à formação continuada revelaram contribuições significativas por parte dos participantes atuantes na escola Domingas Camin. Os relatos expressam percepções, desafios e sugestões relacionadas à prática docente no contexto

da Educação do Campo. As respostas são apresentadas na íntegra, mantendo-se a linguagem original utilizada pelos participantes, de modo a preservar a autenticidade e a fidelidade às experiências vivenciadas. A seguir, são analisadas as respostas às seguintes questões:

Questão A: Você acha que sua prática pedagógica proposta pelo PPP se identifica com a educação do campo?

- P1: "Sim, através de atividades práticas".
- P2: "Sim. Principalmente quando democraticamente dialogamos com toda comunidade escolar".
- P3: "Sim pois a considero a realidade cultural dos alunos da zona rural, integrando saberes locais ao currículo. Essa abordagem contextualizada, aliada às vivências proporcionadas pelos projetos desenvolvidos, promovendo um aprendizado mais significativo, efetivo e prazeroso, fortalecendo a identidade e o engajamento da comunidade escolar".

A partir das respostas apresentadas, observa-se que todos os participantes afirmam que suas práticas pedagógicas, orientadas pelo PPP, estão alinhadas à Educação do Campo. Contudo, o grau de detalhamento e a compreensão dos princípios que fundamentam essa modalidade variam entre eles.

O participante P1 apresenta uma resposta mais sucinta, associando essa identificação principalmente à realização de atividades práticas. Embora tal enfoque esteja presente na Educação do Campo, a ausência de menção explícita a elementos como a contextualização do ensino, a valorização da cultura local e o diálogo com a comunidade. Já P2 amplia a perspectiva, destacando a "democracia e o diálogo com toda a comunidade escolar" como elementos centrais do trabalho pedagógico. Esse posicionamento está em consonância com a concepção freireana de educação, segundo a qual a prática educativa deve se constituir como um espaço de construção coletiva, participação ativa e escuta mútua (Freire, 1996).

A resposta de P3 demonstra uma compreensão dos princípios da Educação do Campo, ao reconhecer a "realidade cultural dos alunos da zona rural" e propor a "integração dos saberes locais ao currículo". Além disso, destaca a importância de abordagens contextualizadas e de projetos que fortaleçam a identidade e o engajamento comunitário, aspectos que dialogam diretamente com Caldart (2004), ao enfatizar que a Educação do Campo deve partir das realidades concretas e da valorização das culturas do território, e com Molina (2017), ao defender que tais práticas contribuem para uma educação significativa e emancipadora.

As respostas evidenciam um consenso quanto à pertinência da Educação do Campo nas práticas pedagógicas, enquanto alguns participantes apresentam uma visão mais pontual e

operacional, outro incorporam elementos que vão desde a participação democrática até a integração curricular dos saberes do território. Essa diversidade de compreensões reforça a importância de formações continuadas que aprofundem os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, de modo a garantir a efetividade do que está previsto no PPP.

Questão B: Quais práticas pedagógicas relacionadas à educação do campo você utiliza em sua escola?

- P1: "Viveiro. Área de preservação permanente, Horta".
- P2: "Gestão democrática dialogada com a comunidade escolar (conselho de classe, rurais, grêmio estudantil, associação de moradores do Distrito e da agricultura familiar) oferta de um currículo via projetos com autonomia e liberdade de prática social."
- P3: "Na escola, as práticas pedagógicas relacionadas à educação do campo são desenvolvidas a partir da vivência na horta, viveiro e pomar, horta, galinheiro, integrando essas experiências ao currículo de cada ano, no meu caso do 4º ano do Ensino Fundamental".

As respostas evidenciam que as práticas pedagógicas adotadas na escola buscam valorizar os saberes e as vivências do contexto rural, integrando atividades concretas do cotidiano do campo ao currículo escolar. Embora cada participante destaque diferente aspectos. Juntos, oferecem uma visão interessante sobre como esses conceitos são aplicados na prática.

Observa-se, na fala da P1, a presença de espaços educativos como “viveiro, área de preservação permanente e horta”, indicam uma abordagem que valoriza a conexão direta com a natureza, a produção de alimentos e a sustentabilidade ambiental. Esta prática está alinhada com os princípios da educação do campo, que defendem a importância de o currículo estar enraizado na realidade local e no ambiente rural. No entanto, não detalha como essas ferramentas são integradas ao processo de ensino e aprendizagem.

P2 aborda a educação do campo de uma perspectiva mais ampla, focada na gestão e na participação social, uma gestão democrática mostra uma preocupação com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Essa prática dialoga com o que Paulo Freire (1996) defende como educação dialógica, ao reconhecer a importância da participação coletiva na construção do processo educativo, fortalecendo a autonomia e a prática social como eixos formativos.

Além disso, a ênfase na “oferta de um currículo via projetos com autonomia e liberdade de prática social”, sugere que o currículo não é algo imposto, mas construído em diálogo com

a comunidade, valorizando os saberes locais e permitindo que os estudantes atuem como sujeitos da aprendizagem. Essa abordagem reflete uma visão da educação do campo, onde a pedagogia se manifesta tanto na sala de aula quanto nas relações sociais e políticas da comunidade.

A resposta do P3 une os aspectos práticos da resposta do P1 com uma descrição mais clara de como essas práticas são integradas ao currículo. A menção a "horta, viveiro e pomar, horta, galinheiro" mostra que a escola utiliza esses espaços como laboratórios vivos. Ao especificar que essas experiências são aplicadas o P3 mostra que a educação do campo não é uma atividade isolada, mas uma estratégia didática planejada e alinhada aos objetivos de aprendizagem. Essa resposta sugere que a prática vai além do cultivo e se torna uma ferramenta para ensinar conteúdos de diferentes disciplinas (Ciências, Matemática, Português, etc.), tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo.

De forma geral, as práticas relatadas demonstram a materialização de um currículo vivo, contextualizado e enraizado no território, aproximando-se do que Arroyo (2012) denomina “projetos formativos vinculados à vida” e reforçando a importância da escola como espaço de construção coletiva do saber, comprometida com a identidade e a emancipação das comunidades rurais.

Questão C: Quais melhorias poderiam ser feitas nas ações de formação continuada oferecidas para os professores das escolas rurais?

- P1: "Não existe uma formação específica para professores das escolas rurais ofertada pela SME".
- P2: "As formações primeiramente com equipe gestora e logo em seguida enloco no horário de trabalho com planos de ação, de aulas e com participação ativa na escrita e construção do PPP uma vez ao mês".
- P3: “Metodologia diferenciada para educação do campo”.

A resposta do P1 evidencia a ausência de uma política de formação continuada direcionada à realidade das escolas rurais, destacando a inexistência de um programa estruturado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Tal ausência reforça o que Arroyo (2012) e Caldart (2004) apontam como uma das principais fragilidades das políticas educacionais: a predominância de modelos formativos urbanos, que desconsideram as especificidades do campo, perpetuando uma perspectiva urbanocêntrica na educação rural.

P2 propõe um modelo mais articulado de formação, que dialoga com a concepção freireana de educação como prática dialógica e coletiva (Freire, 1996). Nessa perspectiva, professores e gestores constroem saberes de forma colaborativa, em um processo que valoriza

a realidade concreta e o contexto sociocultural da comunidade escolar. Esta proposta também reforça a importância de aproximar o planejamento pedagógico da vivência cotidiana da escola, favorecendo o protagonismo docente na construção e revisão do PPP.

P3 aponta a necessidade de metodologias diferenciadas, condizentes com a Educação do Campo. Esta demanda alinha-se à defesa de Molina (2015) e Caldart (2012), que reforçam a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de articular saberes locais, cultura camponesa e conteúdos escolares, rompendo com a homogeneização curricular.

As respostas dos participantes indicam que, para que a formação continuada atenda efetivamente às demandas das escolas rurais, é imprescindível instituir políticas formativas específicas para o campo, assegurar momentos de formação integrados à rotina escolar – com participação ativa dos professores na elaboração e revisão do PPP – e implementar metodologias pedagógicas que dialoguem com a realidade e a cultura local. Tais propostas reafirmam que a formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo, contextualizado e construído coletivamente.

Questão D: Quais sugestões você daria para melhorar o PPP e a Formação Continuada da sua escola?

- P1: Não respondeu esta questão.
- P2: A resposta apresentada pelo participante na Questão D foi idêntica à registrada na Questão C, mantendo o mesmo conteúdo e sentido.
- P3: "Uma formação voltada para a realidade dos alunos do campo com suas especificidades".

As respostas à Questão D revelam diferentes níveis de participação e percepção dos participantes quanto às melhorias possíveis no PPP e na formação continuada. P1 optou por não responder, o que pode indicar ausência de opinião formada sobre o tema, falta de motivação para se manifestar ou mesmo uma percepção de que não haveria espaço para efetivar mudanças.

Já o P2 repete integralmente o conteúdo registrado na Questão C, o que sugere que a proposta anteriormente apresentada – formação articulada entre equipe gestora e ações *in loco*, com participação ativa na construção do PPP –, é percebida como elemento central para atender às necessidades formativas e organizacionais da escola. A ideia aproxima-se da concepção freireana de educação como prática dialógica e coletiva (Freire, 1996), na qual a construção conjunta do planejamento escolar é fundamental para promover transformações significativas na prática pedagógica.

P3 apresenta uma contribuição direcionada à contextualização do processo formativo, defendendo “uma formação voltada para a realidade dos alunos do campo com suas

especificidades”. Esta perspectiva está em consonância com o que defendem Caldart (2004), Arroyo (2012) e Molina (2015), ao afirmarem que o PPP e a formação continuada devem partir das condições concretas e culturais do território, de modo a valorizar saberes locais e promover uma prática pedagógica coerente com a identidade dos alunos.

De forma geral, as falas evidenciam que a melhoria do PPP e da formação continuada, na perspectiva dos docentes, passa pela articulação entre gestão escolar e prática pedagógica, bem como pela adequação das ações formativas às especificidades da Educação do Campo. A ênfase na contextualização das formações, considerando a realidade e a cultura local, converge com os princípios defendidos por Freire, Caldart, Arroyo e Molina, que entendem o PPP como um instrumento vivo, construído coletivamente e orientado para a transformação da prática educativa a partir das condições concretas do território.

Após a análise minuciosa dos dados coletados nas escolas Freitas Azevedo e Domingas Camin, a etapa seguinte concentra-se na análise da Escola Estadual Mário Porto, que opera como anexo da Escola Freitas Azevedo, ofertando o Ensino Médio. Esta análise busca compreender as especificidades contextuais desta instituição, bem como identificar as práticas pedagógicas e as necessidades formativas dos docentes, contribuindo para uma compreensão mais ampla do panorama educacional das escolas rurais da região.

Quadro 4 - Participantes do anexo da Escola Estadual Mário Porto

Participante	Tempo em escola rural	Participou do PPP?	Leu o PPP da sua escola?	Conhece a metodologia da Educação do Campo?	Participaria de uma formação sobre Educação do Campo?	Desafios para participar de uma formação?	Como gostaria que fosse realizada a formação?
P1	2 anos	Não	Sim	Não	Sim	Falta de tempo	EAD e presencial dentro do horário de trabalho.
P2	1 anos	Não	Sim	Pouco	Sim	Falta de tempo	Somente por meio da Escola de formação, porém consultando os temas de interesse dos coordenadores pedagógicos.
P3	4 meses	Não	Sim	Não	Sim	Falta de tempo	EAD e presencial dentro do horário de trabalho.

Fonte: Dados do Formulário.

O quadro apresenta informações qualitativas sobre os três participantes (P1, P2 e P3), considerando sua experiência em escolas rurais, o contato com o PPP e a relação com a Educação do Campo. Embora a amostra seja reduzida e não permita generalizações, os dados oferecem indícios relevantes para a compreensão da realidade docente nesse contexto. Foram distribuídos cinco formulários no anexo Escola Estadual Mário Porto, dos quais três retornaram preenchidos e dois foram descartados por não conter respostas. Todos os participantes são contratados, e a escola, situada na zona rural, encontra-se em seu primeiro ano de funcionamento.

Os dados mostram que os três participantes têm uma experiência relativamente curta em escolas rurais, variando de 4 meses a 2 anos. Nenhum deles participou da elaboração do PPP, mas todos afirmam ter lido o documento de sua escola. Isto sugere que, embora não tenham tido a oportunidade de contribuir ativamente para a criação do projeto, os participantes buscam familiarizar-se com o PPP da escola.

É notável a falta de conhecimento sobre a metodologia da Educação do Campo entre os participantes. Apenas P2 indica ter algum conhecimento, ainda que "pouco", e os outros dois admitem não conhecer a metodologia. Esta informação aponta para uma lacuna na formação continuada destes profissionais, que estão inseridos em um contexto rural sem conhecerem as diretrizes teóricas e metodológicas da Educação do Campo.

Apesar do pouco conhecimento acerca da temática, todos os participantes demonstraram disposição para participar de formações sobre a Educação do Campo. Ainda que em níveis distintos, o interesse comum reforça a compreensão da importância do tema para o exercício docente. O principal desafio apontado por todos, entretanto, é a falta de tempo, um obstáculo recorrente que evidencia a sobrecarga de trabalho e a dificuldade em conciliar a rotina profissional com processos de formação.

As preferências sobre o formato das formações revelam a busca por flexibilidade. P1 e P3 sugerem formatos híbridos (EAD e presencial), que possam ser realizados dentro do horário de trabalho. Esta preferência reforça a questão do tempo, indicando que os profissionais precisam de soluções que se integrem à sua jornada de trabalho. P2, por sua vez, defende que as formações ocorram exclusivamente pela Escola de Formação, desde que os conteúdos sejam definidos em diálogo com os coordenadores pedagógicos, o que revela preocupação com a pertinência e a qualidade das propostas.

Esses dados evidenciam a necessidade de planejar ações formativas flexíveis e contextualizadas, que considerem as condições de trabalho e a realidade da escola em seu primeiro de funcionamento. Além disso, sinalizam a importância de construir estratégias formativas adaptadas à realidade docente e ao processo coletivo de consolidação das práticas pedagógicas, em consonância com os princípios da Educação do Campo (Freire, 1996; Caldart, 2004).

As questões abertas sobre o PPP e a formação continuada possibilitaram reunir importantes contribuições dos participantes da Escola Mário Porto. Os depoimentos evidenciam percepções, dificuldades e propostas vinculadas à prática docente no contexto da Educação do Campo. Para assegurar a fidedignidade das experiências relatadas, as respostas são apresentadas conforme registradas pelos próprios participantes. Na sequência, desenvolve-se a análise referente às questões levantadas.

Questão A: Você acha que sua prática pedagógica proposta pelo PPP se identifica com a educação do campo?

- P1: "Este é o primeiro ano que trabalho em um anexo rural de uma escola e eu não tenho conhecimento em Educação no campo ainda".
- P2: "Sim. Ela se adapta a demanda rural".
- P3: "No caso desta escola, sim".

Ao serem indagados sobre a relação entre sua prática pedagógica, orientada pelo PPP, e a Educação do Campo, os participantes apresentaram percepções distintas. P1 destacou não possuir experiência prévia com a realidade da escola do campo, uma vez que este é seu primeiro ano atuando em um anexo rural, evidenciando a ausência de formação específica e a necessidade de apoio institucional para sua adaptação ao contexto. Já P2 demonstrou compreender que sua prática pode ser ajustada às demandas do meio rural, revelando uma postura de reconhecimento da especificidade desse espaço educativo. P3, por sua vez, relacionou diretamente sua prática à realidade da escola em questão, indicando que identifica consonância entre o PPP e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

No entanto, na análise do PPP da escola não foram identificadas características que evidenciem de forma explícita a Educação do Campo. Nesse sentido, a falta de referências claras à Educação do Campo no PPP fragiliza sua função de articulação entre o projeto educativo e as condições concretas de vida da comunidade, reforçando a necessidade de revisão participativa do documento e de formação continuada para os educadores, a fim de alinhar a proposta pedagógica às demandas do território.

Questão B: Quais práticas pedagógicas relacionadas à educação do campo você utiliza em sua escola?

- P1: "Aprendizagem tentando relacionar o conhecimento de vida do aluno com o conteúdo".
- P2: "Material impresso".
- P3: "Atuação igual".

A questão investigou as práticas pedagógicas relacionadas à Educação do Campo e observam-se respostas bastante divergentes. P1 demonstrou preocupação em articular os conteúdos escolares com os conhecimentos prévios e experiências de vida dos estudantes, o que se aproxima da concepção defendida por Freire (1996), segundo a qual o processo educativo deve partir da realidade do educando e valorizar seus saberes como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar. Esta postura também dialoga com Caldart (2004), que defende a centralidade da cultura camponesa na organização do trabalho pedagógico.

P2 apresentou uma resposta mais restrita, mencionando apenas o uso de “material impresso”, sem detalhar como este recurso articula-se à realidade do campo. Esta resposta pode indicar uma prática pedagógica ainda centrada em recursos tradicionais, pouco vinculada às especificidades da Educação do Campo. P3, por sua vez, afirmou adotar uma “atuação igual”, o que sugere ausência de diferenciação entre as práticas aplicadas no meio urbano e no rural, evidenciando uma lacuna na compreensão sobre as singularidades do processo educativo no campo.

Dessa forma, percebe-se que apenas um dos participantes (P1) apresentou indícios de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade rural, enquanto os demais revelam limitações na incorporação das especificidades da Educação do Campo em suas práticas. Este cenário aponta para a necessidade de formação continuada e de maior integração entre o PPP e o cotidiano escolar, de modo a consolidar práticas contextualizadas e coerentes com as demandas e valores do campo.

Questão C: Quais melhorias poderiam ser feitas nas ações de formação continuada oferecidas para os professores das escolas rurais?

- P1: “Poderia ser ofertadas mais formações continuadas nessa área”.
- P2: “Maior orientação”.
- P3: Não respondeu à questão.

Sobre as melhorias que poderiam ser implementadas nas ações de formação continuada voltadas aos professores das escolas rurais, as respostas evidenciam uma percepção de insuficiência no que é atualmente ofertado. O participante P1 destacou a necessidade de

ampliação da quantidade de formações, sugerindo que a frequência e a diversidade das oportunidades formativas ainda são limitadas. Já P2 apontou a falta de orientação adequada, o que remete a uma lacuna não apenas quantitativa, mas também qualitativa, no acompanhamento pedagógico dessas formações.

De forma geral, os dados indicam que, para além da ampliação da oferta, há uma demanda por formações que sejam mais contextualizadas e acompanhadas por orientações consistentes, de modo a fortalecer a prática docente nas escolas rurais. Esta constatação dialoga com as reflexões de Freire (1996), ao defender que a formação do educador precisa ser contínua, crítica e vinculada à realidade concreta dos sujeitos, e também com Arroyo (2012), que destaca a importância de se considerar as especificidades da educação do campo na construção de políticas formativas.

Questão D: Quais sugestões você daria para melhorar o PPP e a Formação Continuada da sua escola?

- P1: "Incluir a educação no campo".
- P2: "Palestra direcionadas a demanda rural".
- P3: Não respondeu à questão.

O participante P1 sugere a inclusão da educação do campo no PPP, o que revela a percepção de que o documento ainda não contempla de forma efetiva as especificidades dessa modalidade. Já o participante P2 destaca a importância de que as formações continuadas sejam voltadas às demandas do meio rural, indicando a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e alinhada com os desafios enfrentados no cotidiano escolar rural.

Essas respostas convergem para a constatação de que tanto o PPP quanto a formação continuada ainda carecem de maior vinculação às particularidades da educação do campo. Este cenário reforça as críticas de Arroyo (2012), ao argumentar que muitas vezes os projetos pedagógicos das escolas do campo reproduzem modelos urbanos, desconsiderando as identidades, saberes e práticas das comunidades rurais. Do mesmo modo, Freire (1996) defende que qualquer processo formativo precisa estar enraizado na realidade concreta dos sujeitos, a fim de que se constitua como prática transformadora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas coletadas ao longo desta pesquisa aponta para uma necessidade latente de alinhamento entre as práticas pedagógicas e a realidade do campo nas escolas rurais. Torna-se evidente que o PPP ainda não reflete adequadamente as características de suas comunidades, falhando em contemplar de forma efetiva a cultura local. Esta desconexão representa um desafio significativo para a promoção de uma educação contextualizada para os estudantes do meio rural.

A **Escola Municipal Freitas Azevedo** mostrou-se como um exemplo de desarticulação entre o PPP e a realidade do campo, revelando que, apesar de a escola estar situada em território rural, o documento norteador não contempla explicitamente a Educação do Campo. Este afastamento reflete o que Arroyo (2012) aponta como uma das principais fragilidades da política educacional voltada ao campo: a reprodução de modelos curriculares urbanos que ignoram as especificidades locais. Ainda assim, destacou-se o interesse dos professores em participar de formações continuadas. Tal constatação reforça a ideia de que a valorização da formação docente é um passo essencial para a ressignificação das práticas escolares.

Por outro lado, a **Escola Municipal Domingas Camin** apresentou um quadro mais promissor, com a participação ativa dos docentes na elaboração e no uso do PPP. O engajamento da equipe pedagógica e a integração de saberes locais nas práticas escolares confirmam a perspectiva freireana de educação como prática dialógica e coletiva (Freire, 1996), na qual a escola torna-se espaço de encontro, diálogo e valorização das culturas do campo. A escola aproxima-se do que Caldart (2004) define como essência da Educação do Campo: a integração entre currículo e território, em uma perspectiva de valorização das identidades locais e de fortalecimento do vínculo escola comunidade.

Já o anexo da Escola **Estadual Mário Porto**, em seu primeiro ano de funcionamento, revelou as dificuldades de uma instituição em processo de construção identitária. O desconhecimento dos professores acerca da metodologia da Educação do Campo e a ausência de referências explícitas a essa modalidade no PPP evidenciam fragilidades que precisam ser enfrentadas. Nesse sentido, Nóvoa (2009) alerta que a formação de professores não pode ser concebida como algo externo ao exercício profissional, mas deve ser integrada ao cotidiano escolar, de modo a favorecer a construção coletiva de práticas pedagógicas. Esta perspectiva é essencial para instituições que estão em processo de consolidação e precisam afirmar sua identidade no contexto rural.

Ao comparar as três escolas, percebe-se um cenário marcado por contradições e complementaridades. De um lado, há experiências que demonstram a potência da Educação do Campo como prática pedagógica enraizada nos saberes locais; de outro, observa-se a reprodução de modelos urbanos que desconsideram as especificidades do território. Esta heterogeneidade confirma o que Molina (2017) discute ao afirmar que a Educação do Campo ainda se encontra em disputa, entre avanços que buscam valorizar as identidades camponesas e retrocessos que mantêm a hegemonia de uma lógica urbanocêntrica.

Um ponto comum entre as escolas investigadas foi a disposição dos docentes em participar de formações continuadas, o que demonstra um interesse coletivo em se apropriar das metodologias e fundamentos da Educação do Campo. No entanto, a ausência de materiais específicos reforça a necessidade de políticas públicas que garantam condições objetivas para que tais formações ocorram de maneira efetiva. Nesse sentido, Garcia (1999) destaca que a formação docente precisa estar articulada ao contexto real em que o professor atua, respeitando suas condições de trabalho e reconhecendo os saberes que circulam no cotidiano das escolas.

Diante da análise dos dados, torna-se evidente a imperativa necessidade de integrar ações que valorizem a educação do campo de forma mais consistente nas práticas pedagógicas. Para tanto, é crucial fortalecer a formação dos professores, munindo-os de ferramentas e conhecimentos para desenvolver metodologias que dialoguem intrinsecamente com a realidade e o contexto dos alunos rurais. Os dados reforçam a necessidade de políticas formativas que não apenas ofereçam oportunidades de desenvolvimento profissional, mas que também reconheçam e valorizem o protagonismo dos docentes das escolas do campo na construção de uma educação transformadora e comprometida com os princípios da justiça social e da emancipação humana.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores assume um papel central não como mera atualização técnica, mas como processo político e formativo, capaz de promover o enraizamento da prática docente nos territórios onde se exerce. As falas dos participantes deixam clara a carência de formações que dialoguem com suas experiências, e que possibilitem a construção coletiva de metodologias realmente significativas.

Foi a partir dessas constatações que se construiu o produto final desta dissertação (Apêndice A): um plano de ação de formação continuada para os professores que atuam em escolas rurais, voltado à metodologia da Educação do Campo. Não se trata apenas de suprir lacunas pedagógicas, mas de fortalecer a autonomia docente e de reconhecer a escola como espaço de resistência e de produção de saberes vinculados ao território. É um produto que dialoga diretamente com a pedagogia freireana – que defende a educação como prática de

liberdade (Freire, 1996) –, e com a concepção de Caldart (2009) – para quem o PPP deve expressar as lutas, os saberes e as identidades do território onde a escola está inserida.

Um plano de ações para uma formação continuada sobre Educação do Campo não só aprimorará o repertório didático dos educadores, mas também consolidará as práticas pedagógicas nas escolas rurais, promovendo uma educação mais relevante, engajadora e efetivamente transformadora. Isto está em consonância com a perspectiva crítica de Arroyo (2012, p. 172), que afirma:

A formação de educadores do campo precisa estar articulada aos sentidos e projetos de vida dos sujeitos do campo. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de construir com eles práticas pedagógicas que transformem a escola em espaço de resistência e afirmação de identidades.

A formação continuada emerge como um pilar essencial para o desenvolvimento profissional de educadores e para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, atuando como catalisador para o aprimoramento das práticas docentes e para a construção de uma identidade profissional sólida, promovendo a autonomia e a capacidade de inovar. Libâneo (2004, p. 64) expressa claramente essa ideia:

[...] a formação continuada deve ser pensada como um processo de mobilização e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao professor aprimorar sua prática pedagógica e sua atuação profissional.

Assim, a formação contínua não só qualifica o profissional para os desafios emergentes, mas também fortalece sua atuação como agente de transformação social, especialmente no contexto das escolas rurais. Ao oferecer espaços de reflexão, troca de saberes e ressignificação da prática docente, a formação continuada possibilita que os educadores deixem de ser apenas executores de políticas ou transmissores de conteúdo, passando a atuar como sujeitos autônomos, capazes de intervir nas estruturas educacionais e nas dinâmicas comunitárias.

Em conclusão, esta pesquisa revelou que o fortalecimento da Educação do Campo passa, necessariamente, pela revisão crítica dos documentos escolares e pela valorização da formação docente como processos coletivos e contínuos. As diferenças e semelhanças encontradas entre as escolas investigadas mostraram que, apesar dos obstáculos, há um potencial transformador presente no interesse e no compromisso dos educadores em dialogar com a realidade do campo. A formação continuada pretende contribuir para que as escolas rurais se constituam como espaços de emancipação, resistência e valorização das identidades camponesas, reafirmando o papel da educação como prática de liberdade e construção democrática.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRADE, Marcos Antônio Barbosa; COSTA, Carlos Henrique Medeiros. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 15-30, 2015.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. **Os sujeitos da educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BARBOSA, Maria Aparecida. **O Projeto Político Pedagógico e a Qualidade da Educação**. São Paulo: Editora X, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Lílían de Fátima; CUNHA, Maria Angélica Borges. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista Enfermagem Integrada**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 109-116, 2012.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 2017.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/AESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A (org.). **Contribuições para a**

construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do campo: saberes e práticas na formação de professores. 2. ed. Brasília: Editora UNB, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo:** caderno de referência do Pronera. Brasília, DF: MDA, 2008. p. 73-92.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (org.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2009. p. 117-136.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola, sujeito coletivo e práticas educativas. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CAVALCANTE, Helena Maria. **A Formação Continuada de Professores:** Práticas e Desafios no Ensino Rural. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

CNE - Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** (Parecer nº 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2000. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DEOTI, Lúcia Maria Lins. **A etnomatemática e o ensino de geometria na escola do campo em interação com tecnologias da informação e da comunicação.** 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

DUTRA, Gislene Silva. A Educação do Campo na Perspectiva do Desenvolvimento Local. **Revista Even**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 1415-1434, ago./dez. 2016.

ESCOLA DOMINGAS CAMIN. Projeto Político Pedagógico. Uberlândia: Escola Municipal Domingas Camin, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL FREITAS AZEVEDO. Projeto Político Pedagógico. Uberlândia: Escola Municipal Freitas Azevedo, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação:** questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2017.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 887-906, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646731>.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, Maria Aparecida; NUNES, Maria José; RONQUI, Maria Aparecida. **Educação ambiental e sustentabilidade: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Revista ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José. **Didática e Ensino: A Prática Pedagógica na Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Amanda Cavalcante; SANTOS, Jéssica Almeida dos. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagem, Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 53, p. 96-116, 2023.

LIMA, Branca Alves de. **Cartilha Caminho Suave**. 52. ed. São Paulo: Caminho Suave, 1994. Disponível em: <https://soescola.com/2017/02/baixe-cartilha-caminho-suave-em-pdf.html>. Acesso em: 31 jul. 2025.

LOPES, M. R. A formação continuada de professores nas escolas rurais: uma abordagem de desenvolvimento profissional. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 89-104, 2019.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021. p. 191.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 57.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e políticas públicas: novas perspectivas**. 3. ed. Brasília: Editora UNB, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e políticas públicas: conquistas e desafios. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. V. (org.). **Por uma educação do campo: desafios e conquistas**. Brasília: MEC, 2019. p. 17-34.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2012. p. 13-28.

NOGUEIRA, Carlos Alberto. **O Papel da Formação Continuada na Melhoria da Qualidade do Ensino**. São Paulo: Artmed, 2018.

NÓVOA, António. **A Formação de professores e profissão docente**. Petrópolis: Editora Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 117-135.

OLIVEIRA, Marta. **A Educação no Contexto Social e Cultural**. Campinas: Editora Unicamp, 2021.

OLIVEIRA, Fabiana Dias; SOUSA, Natália Rodrigues. Métodos de pesquisa: revisão sistemática, revisão integrativa e pesquisa documental. **Revista Brasileira de Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 10-23, 2025.

OLIVEIRA, L. P.; COSTA, F. P. O impacto da formação continuada na educação rural: dificuldades e superações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 123-136, 2021.

PRADO, Luciana Batista do; LOPES, Junia de Souza. Políticas públicas e seus desafios na perspectiva da educação no meio rural. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 47, p. 148-159, 2021.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTANA, Helena Amaral. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 23 de janeiro de 2017.

SANTOS, Ana. **Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar**. Porto Alegre: Editora Pampa, 2020.

SANTOS, Eduardo dos. **Didática, gestão e Políticas Públicas educacionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A Educação e a Sociedade Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. F. Desafios da formação continuada nas escolas rurais: a prática do professor no campo. **Revista de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 23, p. 58-72, 2018.

SILVA, Antônio Carlos; SOUZA, Maria Aparecida; PEREIRA, João. **Ciência, tecnologia e inovação no campo: práticas e desafios**. Brasília: Embrapa, 2023.

SILVA, Lúcia Maria. **A Educação do Campo no Brasil: Políticas Públicas e Desafios**. São Paulo: Cortez, 2016.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. **Journal of Business Research**, [s. l.], v. 104, p. 333-339, 2019.

SOUZA, Milena Abadia de. Educação do campo: estudo de revisão sobre os últimos 10 anos (2014-2024) de pesquisas em Minas Gerais. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. Edição Especial, p. 501-520, 2024.

SOUZA, T. G. Formação continuada: a construção da identidade do professor. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 21, p. 220-234, 2016.

STIGGINS, Rick J.; CHAPPUIS, Jan. A avaliação formativa é uma ferramenta valiosa para os professores identificarem as necessidades de aprendizagem dos alunos. **Journal of Staff Development**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 10-14, 2006.

TIBOLA, Naiara Gracia; CUNHA, Marivalda Vitorino; VIEIRA, Neidimar. Classes multisseriadas e os desafios enfrentados por professores em uma escola rural no município de Porto Velho/RO. **Educação**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-12, out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.46340>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16.ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 2019.

APÊNDICE A - PROJETO DE INTERVENÇÃO

Plano de Ação

Título: Formação Continuada sobre Educação do Campo para Professores de Escolas Rurais em Uberlândia, MG.

O presente Plano de Ação, intitulado “Formação Continuada sobre Educação do Campo para Professores de Escolas Rurais em Uberlândia-MG”, constitui o produto educacional desenvolvido a partir desta pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) – Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na linha de pesquisa Educação Básica: Fundamentos e Planejamento. O projeto conta com o apoio do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores da SEE/MG.

A elaboração deste produto resulta das análises realizadas nos PPPs das escolas rurais participantes da pesquisa e as respostas dos formulários aplicados com os participantes, bem como das reflexões teóricas e empíricas desenvolvidas ao longo do estudo. As evidências encontradas apontaram a necessidade de fortalecer a formação continuada dos professores destas escolas, considerando as especificidades do campo, a valorização dos saberes locais e a articulação entre os documentos normativos e as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o plano de ação foi elaborado com o objetivo de oferecer subsídios teórico-metodológicos que possibilitem aos docentes refletir sobre sua prática e desenvolver propostas educativas contextualizadas comprometidas com os princípios da Educação do Campo, fundamentada no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes das comunidades rurais.

A proposta de formação apresentada busca articular teoria e prática, promovendo a construção coletiva de conhecimentos e o fortalecimento da identidade das escolas rurais. A formação é estruturada em módulos temáticos, com atividades voltadas à compreensão da Educação do Campo, ao planejamento de aulas contextualizadas e à sistematização de práticas pedagógicas transformadoras.

Desse modo, o produto educacional aqui descrito pretende contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar e apoiar a consolidação de uma educação do campo que seja crítica, emancipadora e enraizada no território.

Proposta de Formação para Professores das Escolas Rurais

Título: Formação Continuada sobre Educação do Campo para Professores de Escolas Rurais em Uberlândia, MG.

Objetivo Geral: Apoiar os professores das escolas rurais de Uberlândia no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizem a Educação do Campo e os saberes locais.

Público-alvo: Professores da educação básica atuantes em escolas da zona rural de Uberlândia.

Carga horária total: 8 horas

Formato: Online - Plataforma sugerida: Google Classroom ou Moodle - Autoinstrucional (com apoio opcional de tutoria) - Certificação ao final da conclusão.

Módulo 1 – Educação do Campo: Identidade, Território e Saberes Locais (3h)

Conteúdos:

- Conceitos fundamentais da Educação do Campo;
- Cultura e identidade rural;
- Inserção dos saberes locais no currículo escolar.

Perspectiva freireana: Formação dialógica, valorizando experiências docentes, saberes comunitários e integração da cultura do campo.

Sugestão de leitura:

- ARROYO, Miguel. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de professores. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma proposta pedagógica. Brasília: MDA/Incra, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Atividade prática: Roda de conversa virtual para compartilhamento de saberes tradicionais presentes na comunidade escolar.

Sugestão de ministrantes: Professores universitários da área de Educação do Campo (UFU/UNIUBE), lideranças comunitárias rurais, representantes de movimentos sociais como MST.

Módulo 2 – Planejamento de Aulas Contextualizadas (2h)

Conteúdos:

- Articulação entre o PPP e os saberes do campo;
- Estratégias pedagógicas interdisciplinares (BNCC);
- Pontes entre Educação do Campo e currículo escolar.

Perspectiva freireana: O planejamento como ato político-pedagógico, que promove reflexão crítica e construção de propostas transformadoras.

Sugestão de leitura:

- BRASIL. Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular. MEC/SECADI, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Políticas Públicas. Brasília: MDA/SECAD, 2019.
- PRADO, Maria E. B. B. Saberes locais e educação. São Paulo: Cortez, 2021.
- VEIGA, Ilma Passos. PPP: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

Atividade prática: Elaboração coletiva de planos de aula contextualizados, articulando PPP e saberes locais.

Sugestão de ministrantes: Pesquisadores de Educação do Campo (UFU/UnB), especialistas da Secretaria de Educação, professores rurais com experiência em PPP.

Módulo 3 – Avaliação e Sistematização das Práticas (3h)

Conteúdos:

- Instrumentos de avaliação participativa;
- Sistematização de experiências pedagógicas;
- Elaboração de planos de ação individuais.

Atividade prática: Cada professor elabora um plano de aula ou sequência didática contextualizada, articulando PPP, saberes locais e BNCC.

Sugestão de leitura:

- ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOLINA, Mônica; SÁ, Lygia. Práticas educativas no campo. Brasília: Editora UnB, 2020.

Sugestão de ministrantes: Educadores da rede rural com experiência em práticas inovadoras, pesquisadores em avaliação participativa, representantes de coletivos de Educação do Campo.

Quadro 1 – Organização dos Módulos da Formação Continuada

Módulo	Carga Horária	Conteúdos	Atividade Prática	Sugestão de Ministrantes
1 – Educação do Campo: Identidade, Território e Saberes Locais	3h	- Conceitos fundamentais da Educação do Campo; - Cultura e identidade rural; - Inserção dos saberes locais no currículo escolar.	Roda de conversa virtual para compartilhamento de saberes tradicionais presentes na comunidade escolar.	Professores universitários da área de Educação do Campo (UFU/UNIUBE), lideranças comunitárias rurais e representantes de movimentos sociais (MST).
2 – Planejamento de Aulas Contextualizadas	2h	- Articulação entre o PPP e os saberes do campo; - Estratégias pedagógicas interdisciplinares (BNCC); - Pontes entre Educação do Campo e currículo escolar.	Elaboração coletiva de planos de aula contextualizados, articulando PPP e saberes locais.	Pesquisadores de Educação do Campo (UFU/UNB), especialistas da Secretaria de Educação, professores rurais com experiência em PPP.
3 – Avaliação e Sistematização das Práticas	3h	- Instrumentos de avaliação participativa; - Sistematização de experiências pedagógicas; - Elaboração de planos de ação individuais.	Elaboração de plano de aula ou sequência didática contextualizada articulando PPP, saberes locais e BNCC.	Educadores da rede rural com experiência em práticas inovadoras, pesquisadores em avaliação participativa, representantes de coletivos de Educação do Campo.

Metodologia da Formação

A proposta será desenvolvida em formato online, de caráter autoinstrucional, com possibilidade de apoio tutorial. Fundamenta-se na pedagogia freireana, valorizando diálogo, problematização da realidade e produção coletiva de conhecimento.

Formas de Avaliação

- Participação nas rodas de conversa virtuais;
- Entrega de atividade final (plano de aula ou sequência didática contextualizada);
- Autoavaliação reflexiva.

Resultados Esperados

- Integração entre PPP, práticas pedagógicas e saberes locais;
- Fortalecimento da identidade da Educação do Campo nas escolas rurais de Uberlândia;
- Produção de materiais didáticos contextualizados;
- Formação de rede de apoio entre professores rurais.

Sugestão de uma atividade prática

Título: Raízes do Conhecimento: Cultivando o Futuro

1. Introdução

O projeto Raízes do Conhecimento visa promover a conscientização ambiental e o engajamento comunitário entre os alunos da Educação Básica. Através da prática de cultivo e doação de mudas de plantas, os participantes terão a oportunidade de aprender sobre a importância da preservação do meio ambiente, da biodiversidade local e do papel de cada indivíduo na construção de um futuro mais sustentável. A proposta busca fortalecer os laços entre a escola, os alunos e a comunidade, incentivando a participação ativa em ações de melhoria social e ambiental.

2. Justificativa

A comunidade rural, por sua intrínseca relação com a natureza, possui um papel fundamental na proteção ambiental. No entanto, a falta de informação e acesso a práticas sustentáveis pode limitar o impacto positivo dessas comunidades. Este projeto justifica-se pela necessidade de trabalhar com os alunos sobre questões ambientais relevantes para o seu cotidiano e para o planeta, formar conhecimentos práticos sobre cultivo e cuidado com plantas, promovendo a valorização da flora nativa.

3. Objetivos

Objetivo Geral: Desenvolver nos alunos a consciência ambiental e o senso de responsabilidade social por meio da criação e doação de mudas de plantas, contribuindo para a sustentabilidade local.

Objetivos Específicos:

- Formar os alunos sobre técnicas de plantio, Cuidado e propagação de mudas.
- Identificar espécies de plantas nativas e adaptadas à região para o Cultivo das mudas.

- Construir um viveiro de mudas dentro da escola.
- Realizar a doação das mudas produzidas para a comunidade escolar e local.
- Promover a reflexão sobre os impactos da degradação ambiental e a importância da preservação.

4. Público-Alvo

Alunos, professores, funcionários e comunidade local.

5. Duração

O projeto pode ser desenvolvido ao longo de um semestre letivo, com atividades contínuas e um evento de culminância.

6. Metodologia

O projeto será desenvolvido em etapas, com uma abordagem prática e participativa:

Etapa 1: Sensibilização e Planejamento (Semanas 1-2)

Apresentação do projeto: Reunião com os alunos para apresentar a proposta, discutir a importância do meio ambiente e coletar sugestões.

Diagnóstico: Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre plantas e meio ambiente.

Formação de equipes: Divisão dos alunos em grupos de trabalho para as diferentes etapas do projeto.

Pesquisa: Orientação para pesquisa sobre espécies de plantas nativas da região e suas características.

Etapa 2: Conhecimento e Preparo (Semanas 3-6)

Palestras e oficinas: Convite a agrônomos, biólogos ou jardineiros locais para palestras sobre:

- Importância da arborização e biodiversidade.
- Técnicas de semeadura, replantio e cuidados com as mudas.
- Produção de composto orgânico e uso consciente da água.

- Preparação do espaço: Criação de um pequeno viveiro na escola, com a ajuda dos alunos e comunidade local, utilizando materiais disponíveis.

Etapa 3: Cultivo e Cuidado (Semanas 7-16)

Plantio: Início do plantio das sementes e mudas no viveiro da escola.

Cuidado contínuo: Acompanhamento diário das mudas pelos alunos, realizando rega, poda e identificação de pragas (com orientação).

Registro: Criação de um diário do projeto, onde os alunos registrarão o crescimento das mudas, desafios e aprendizados.

Aprendizagem interdisciplinar: Integração dos temas do projeto com outras disciplinas (Português para elaboração de textos sobre o projeto, matemática para calcular espaços e quantidades, Ciências para entender o ciclo de vida das plantas e Geografia).

Etapa 4: Divulgação e Doação (Semanas 17-20)

Produção de material: Elaboração de folders, cartazes e convites para o evento de doação, com informações sobre as mudas e dicas de plantio.

Evento de Doação: Organização de um evento na escola, aberto à comunidade, onde as mudas serão doadas. Neste dia, os alunos poderão apresentar o projeto, explicar os benefícios de cada planta e orientar sobre os cuidados.

7. Avaliação

A avaliação será contínua e formativa, observando a Participação e engajamento dos alunos nas atividades.

8. Resultados Esperados

A proposta busca conscientizar os alunos e a comunidade sobre a importância da preservação ambiental, ao mesmo tempo em que os capacita em técnicas de Cultivo. Prevê-se a criação de um viveiro de mudas permanente na escola, o que contribuirá para o fortalecimento dos laços entre a instituição, os estudantes e a comunidade local. Além disso, objetiva-se o desenvolvimento do senso de responsabilidade social e do protagonismo estudantil, favorecendo não apenas a formação cidadã, mas também a melhoria da qualidade de vida da comunidade por meio do aumento da área verde disponível.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de professores. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALDART, Roseli. **Educação do Campo**: notas para uma proposta pedagógica. Brasília: MDA/Inera, 2008.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Políticas Públicas**. Brasília: MDA/SECAD, 2019.

MOLINA, Mônica; SÁ, Lygia. **Práticas educativas no campo**. Brasília: Editora UnB, 2020.

PRADO, Maria E. B. B. **Saberes locais e educação**. São Paulo: Cortez, 2021.

VEIGA, Ilma Passos. **PPP**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

ANEXO A - FORMULÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES/GESTORES (ESCOLA ESTADUAL)

Título da pesquisa: AVANÇOS E DESAFIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS RURAIS DA CIDADE DE UBERLÂNDIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pesquisadora responsável: Tatiani Mota Fernandes de Paulo- Mestranda UNIUBE

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho- UNIUBE

Caro(a) professor(a), agradecemos por participar deste estudo sobre Educação do Campo em Uberlândia. Suas respostas são essenciais para a compreendermos a sua percepção, experiência, sugestões para analisar e implementar práticas educativas que valorizem as características pessoais, culturais, econômicas e modo de vida da população campesina. Por favor, responda com sinceridade e de forma mais detalhada possível.

Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e terá o anonimato garantido.

1. PARTE I – Identificação e formação do Professor

1. Nome do participante (OPCIONAL): _____
 - 1.2 –Formação acadêmica:
☐ Licenciatura ☐ Bacharelado
 - 1.3 –Licenciatura em qual área do conhecimento: _____
 - 1.4. - Ano de conclusão _____
 - 1.5 - Pós-Graduação: ☐ Sim ☐ Não
 - 1.6 – Cite o nome do curso realizado: _____
 - 1.7 – Situação profissional na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais?
☐ Efetivo ☐ Contratado
 - 1.8 - Tempo de trabalho em escola rural?
 E nessa escola (E.E. Mário Porto)? _____
 - 1.9 - Carga horária: _____
 - 1.10 –Disciplinas em que você atua? _____
-

2. PARTE II - Sobre Educação do campo

“Enquanto o ruralismo pedagógico buscava manter o homem no campo, oferecendo uma educação voltada para a vida rural, a Educação do Campo visa alcançar todos aqueles que vivem distantes das áreas urbanas, aliada ao objetivo de melhorar a qualidade de vida por meio da obtenção de uma Educação Básica e Profissional de qualidade, baseada na valorização dos saberes locais, aspectos que diferem da educação elitista do início do século XX, que era restrita aos jovens com condições financeiras privilegiadas. A Educação do Campo, além de garantir a aprendizagem básica para todos os estudantes, busca proporcionar a eles habilidades e conhecimentos que estejam diretamente relacionados às suas realidades e às demandas do meio rural, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal, profissional e para a melhoria da qualidade de vida das comunidades”. SANT ANA, Helena Amaral. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>

2.1-Você tem conhecimento sobre que é a metodologia da Educação do Campo?

() Sim () Não () Pouco

2.2 - Você já participou de algum curso de formação de professores para atuar em escola rural?

() Sim () Não

Se sim, quais foram? _____

2.3–Você sabe se o PPP das escolas urbanas é o mesmo praticado nas escolas rurais?

() Sim () Não

2.4-Quais práticas pedagógicas relacionadas à educação do campo você pratica em sua escola?

PARTE III- Sobre o PPP

3.1- Você participou da elaboração do PPP da escola?

() Sim () Não

3.2- Você já leu o PPP da escola?

() Sim () Não

3.3 - Como você avalia o PPP da escola?

3.4- Você identifica se sua prática pedagógica está em conformidade com o PPP da escola?

() Sim () Não

3.5- Você acha que sua prática pedagógica proposta pelo PPP se identifica com as da educação do campo? Justifique.

PARTE IV- Formação Continuada

4.0- Você participa de algum programa de formação continuada para professores?

() Sim () Não

Qual? _____

Qual instituição? _____

4.1-Na sua opinião as propostas de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais proporcionam interação, diálogo e troca de experiências?

() Sim () Não

Justifique sua resposta. _____

4.2-As propostas de formação continuada atendem as suas expectativas como Professora/o em uma escola rural?

() Sim () Não

4.3- Como você avalia a relevância das formações continuadas para o seu trabalho pedagógico na escola rural?

☐ Relevante ☐ Pouco relevante ☐ Irrelevante

4.4- Quais desafios você enfrenta para participar das formações continuadas (se houver)?

☐ Falta de tempo

☐ Falta de recursos financeiros

☐ Dificuldade de deslocamento

☐ Dificuldade de acesso a materiais didáticos

☐ Outro(s):

4.5-Como você gostaria que fosse realizada alguma formação continuada para os professores das escolas rurais? Assinale abaixo:

☐ Encontros mensais, presencial, dentro do horário de trabalho.

☐ Encontros mensais, misto (EAD e presencial), dentro do horário de trabalho.

☐ Somente por meio da Escola de Formação, porém consultando os temas de interesse dos Coordenadores Pedagógicos.

☐ Somente EAD.

☐ Outra: _____

4.6- Que temas você sugeriria para que fosse abordada em uma formação continuada satisfatória? (Indique por ordem de importância, 1 a 10, o tema de maior relevância pra você.)

☐ Defasagem de Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental

☐ Metodologias Ativas de ensino

☐ Conflitos do dia a dia

☐ Uso de recursos educacionais digitais

☐ Desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares.

☐ Outras sugestões de temas _____

4.7- Quais melhorias poderiam ser feitas nas ações de formação continuada oferecidas para os professores das escolas rurais?

4.8- Quais sugestões você daria para melhorar o Projeto Político Pedagógico e a Formação Continuada na sua escola?

4.9- Você se disporia a participar de uma formação continuada sobre educação do campo que fosse proposta pela maioria do grupo?

☐ Sim ☐ Não

Muito obrigada por compartilhar suas experiências e percepções. Suas respostas serão valiosas para a compreensão dos desafios e possibilidades da Educação do Campo. Caso tenha algum comentário adicional que queira fazer, sinta-se à vontade para escrevê-lo abaixo. Agradecemos novamente pela sua participação.

ANEXO B - FORMULÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES/GESTORES (ESCOLA MUNICIPAL)

Título da pesquisa: AVANÇOS E DESAFIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS RURAIS DA CIDADE DE UBERLÂNDIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pesquisadora responsável: Tatiani Mota Fernandes de Paulo- Mestranda UNIUBE

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho- UNIUBE

Caro(a) professor(a), agradecemos por participar deste estudo sobre Educação do Campo em Uberlândia. Suas respostas são essenciais para a compreendermos a sua percepção, experiência, sugestões para analisar e implementar práticas educativas que valorizem as características pessoais, culturais, econômicas e modo de vida da população campesina. Por favor, responda com sinceridade e de forma mais detalhada possível.

Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e terá o anonimato garantido.

PARTE I – Identificação e formação do Professor

1. Nome do participante (OPCIONAL): _____
 - 1.2 –Formação acadêmica:
☐ Licenciatura ☐ Bacharelado
 - 1.3 –Licenciatura em qual área do conhecimento: _____
 - 1.4. - Ano de conclusão _____
 - 1.5 - Pós-Graduação: ☐ Sim ☐ Não
 - 1.6 – Cite o nome do curso realizado: _____
 - 1.7 – Situação profissional na SME de Uberlândia?
☐ Efetivo ☐ Contratado
 - 1.8 - Tempo de trabalho em escola rural?
 E nessa escola? _____
 - 1.9 - Carga horária: _____
 - 1.10 –Disciplinas em que você atua? _____
-

3. PARTE II - Sobre Educação do campo

“Enquanto o ruralismo pedagógico buscava manter o homem no campo, oferecendo uma educação voltada para a vida rural, a Educação do Campo visa alcançar todos aqueles que vivem distantes das áreas urbanas, aliada ao objetivo de melhorar a qualidade de vida por meio da obtenção de uma Educação Básica e Profissional de qualidade, baseada na valorização dos saberes locais, aspectos que diferem da educação elitista do início do século XX, que era restrita aos jovens com condições financeiras privilegiadas. A Educação do Campo, além de garantir a aprendizagem básica para todos os estudantes, busca proporcionar a eles habilidades e conhecimentos que estejam diretamente relacionados às suas realidades e às demandas do meio rural, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal, profissional e para a melhoria da qualidade de vida das comunidades”. SANT ANA, Helena Amaral. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>

2.1-Você tem conhecimento sobre que é a metodologia da Educação do Campo?

() Sim () Não () Pouco

2.2 - Você já participou de algum curso de formação de professores para atuar em escola rural?

() Sim () Não

Se sim, quais foram? _____

2.3–Você sabe se o PPP das escolas urbanas é o mesmo praticado nas escolas rurais?

() Sim () Não

2.4-Quais práticas pedagógicas relacionadas à educação do campo você pratica em sua escola?

PARTE III- Sobre o PPP

3.1- Você participou da elaboração do PPP da escola?

() Sim () Não

3.2- Você já leu o PPP da escola?

() Sim () Não

3.3 - Como você avalia o PPP da escola?

3.4- Você identifica se sua prática pedagógica está em conformidade com o PPP da escola?

() Sim () Não

3.5- Você acha que sua prática pedagógica proposta pelo PPP se identifica com as da educação do campo? Justifique.

PARTE IV- Formação Continuada

4.0- Você participa de algum programa de formação continuada para professores?

() Sim () Não

Qual? _____

Qual instituição? _____

4.1-Na sua opinião as propostas de formação continuada da SME de Uberlândia proporcionam interação, diálogo e troca de experiências?

() Sim () Não

Justifique sua resposta. _____

4.2-As propostas de formação continuada atendem as suas expectativas como Professora/o em uma escola rural?

() Sim () Não

4.3- Como você avalia a relevância das formações continuadas para o seu trabalho pedagógico na escola rural?

() Relevante () Pouco relevante () Irrelevante

4.4- Quais desafios você enfrenta para participar das formações continuadas (se houver)?

() Falta de tempo

() Falta de recursos financeiros

() Dificuldade de deslocamento

() Dificuldade de acesso a materiais didáticos

() Outro(s):

4.5-Como você gostaria que fosse realizada alguma formação continuada para os professores das escolas rurais? Assinale abaixo:

() Encontros mensais, presencial, dentro do horário de trabalho.

() Encontros mensais, misto (EAD e presencial), dentro do horário de trabalho.

() Somente por meio da Escola de Formação, porém consultando os temas de interesse dos Coordenadores Pedagógicos.

() Somente EAD.

() Outra: _____

4.6- Que temas você sugeriria para que fosse abordada em uma formação continuada satisfatória? (Indique por ordem de importância, 1 a 10, o tema de maior relevância pra você.)

() Defasagem de Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental

() Metodologias Ativas de ensino

() Conflitos do dia a dia

() Uso de recursos educacionais digitais

() Desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares.

() Outras sugestões de temas _____

4.7- Quais melhorias poderiam ser feitas nas ações de formação continuada oferecidas para os professores das escolas rurais?

4.8- Quais sugestões você daria para melhorar o Projeto Político Pedagógico e a Formação Continuada na sua escola?

4.9- Você se disporia a participar de uma formação continuada sobre educação do campo que fosse proposta pela maioria do grupo?

() Sim () Não

Muito obrigada por compartilhar suas experiências e percepções. Suas respostas serão valiosas para a compreensão dos desafios e possibilidades da Educação do Campo. Caso tenha algum comentário adicional que queira fazer, sinta-se à vontade para escrevê-lo abaixo. Agradecemos novamente pela sua participação.