

## **Programa Escola da Terra em Rondônia (2023-2024): um relato de experiência**

### ***Program Escola da Terra in Rondônia (2023-2024): an experience report***

### ***Programa Escola da Terra en Rondônia(2023-2024): un relato de experiencia***

#### **Destaques**

- O relato de experiência narra a primeira versão da implementação do Escola da Terra como processo formativo em Rondônia.
- As memórias de professores de escolas rurais no contexto amazônico são significativas.
- A percepção dos cursistas professores sobre prática pedagógica na Educação do Campo foi fundamental.

Isaura Isabel Conte<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5600-6984>

Aberto Dias Valadão<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5969-935X>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, Rondônia – Brasil. E-mail: [isaura.conte@unir.br](mailto:isaura.conte@unir.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, Rondônia – Brasil. E-mail: [albertodias@unir.br](mailto:albertodias@unir.br).

#### **Resumo**

O Programa Escola da Terra é uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e visa a formação continuada de docentes que atuam em escolas no meio rural no Brasil, mediante parceria institucional entre instituições de ensino superior e o Ministério da Educação. Este texto apresenta um relato de experiência do Pronacampo desenvolvido entre 2023-2024 no estado de Rondônia, cujo objetivo é elucidar como se deu o processo formativo, em três módulos de seis encontros, assim como as principais discussões e resultados alcançados. A metodologia adotada é o relato de experiência das vivências *in loco* somadas à pesquisa bibliográfica. Destaca-se como relevante os seguintes aspectos: a formação de professores e professoras (leigos) de escolas rurais foi realizada ao longo dos tempos no estado, por meio de programas governamentais no formato de módulos; o modelo de ocupação e de desenvolvimento econômico incidiu sobre a possibilidade de formação docente; o fechamento de escolas rurais foi massivo e alterou a paisagem das comunidades; o Programa Escola da Terra alcançou docentes como o primeiro processo formativo em Educação do Campo e fez repensar e projetar práticas pedagógicas considerando a vida das/nas comunidades camponesas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Escola da terra. Prática pedagógica na educação do campo.



### **Abstract**

*The Escola da Terra Program is one of the actions of the Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) and aims at the ongoing training of teachers working in rural schools in Brazil through an institutional partnership between higher education institutions and the Ministry of Education. This paper presents a report of the Pronacampo experience developed between 2023 and 2024 in the state of Rondônia to elucidate how the training process took place, in three modules of six meetings, as well as its main discussions and results. The methodology is the report of experiences from in situ activities combined with bibliographic research. The following aspects are highlighted as relevant: the training of teachers (laypersons) in rural schools has been carried out over time in the state through governmental programs in the format of modules; the model of occupation and economic development has impacted the possibilities for teacher training; the closure of rural schools was massive and altered the communities' landscape; the Escola da Terra Program was the first training process in countryside education and prompted a reconsideration and projection of pedagogical practices considering the lives within peasant communities.*

**Keywords:** Teacher training. Escola da Terra. Pedagogical practice in the countryside education.

### **Resumen**

*El Programa Escuela de la Tierra es una de las acciones del Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) y tiene como objetivo la formación continua de docentes que trabajan en escuelas en el medio rural en Brasil, mediante una asociación institucional entre instituciones de educación superior y el Ministerio de Educación. Este texto presenta un relato de experiencia del Programa desarrollado entre 2023-2024 en el estado de Rondônia, cuyo objetivo es esclarecer cómo se llevó a cabo el proceso formativo en tres módulos de seis encuentros y las principales discusiones y resultados alcanzados. La metodología adoptada es el relato de experiencia de las vivencias in situ sumadas a la investigación bibliográfica. Se destacan como relevantes los siguientes aspectos: la formación de profesores y profesoras (laicos) de escuelas rurales se ha realizado a lo largo del tiempo en el estado, a través de programas gubernamentales en formato de módulos; el modelo de ocupación y desarrollo económico incidió sobre la posibilidad de formación docente; el cierre de escuelas rurales fue masivo y alteró el paisaje de las comunidades; el Programa Escola da Terra alcanzó a docentes como primer proceso formativo en Educación del Campo y llevó a repensar y proyectar prácticas pedagógicas considerando la vida de/en las comunidades campesinas.*

**Palabras clave:** Formación de professores. Escola da Terra. Práctica pedagógica en la educación del campo.

## **1 Introdução**

O Escola da Terra é um programa de formação continuada de professores de escolas rurais e de Educação do Campo (EdoC), ofertado por meio do governo federal, conveniado com instituições de ensino superior (IES). Surgiu com a Portaria 579 de 2 de julho de 2013, fazendo parte do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) do Ministério da Educação (MEC). Visa qualificar práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas situadas no campo e quilombolas, podendo ser multisseriadas, unidocentes, nucleadas ou não, independentemente do nível de capacitação dos professores, e oferecer suporte didático.

Este texto apresenta elementos de relatos de experiência obtidos como membro da equipe de formação do Pronacampo no estado de Rondônia entre 2023 e 2024. Objetiva elucidar como foi seu desenvolvimento a cada módulo, bem como apontar algumas discussões e práticas pedagógicas produzidas durante o percurso entre a equipe formadora, de quatro docentes, e cerca de 140 cursistas. Para tanto, vamos abordar questões que emergiram do processo formativo: o contexto de Rondônia relativo à educação e à formação de professores; fechamento de escolas rurais/multisseriadas no campo, e discussões sobre possibilidades e práticas de EdoC.

O Pronacampo foi conveniado entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Universidade Federal de Rondônia (Unir), por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Desse modo, as ações desenvolvidas tiveram parceria da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Rondônia (Seduc/RO) e quatro secretarias municipais, cujos professores participaram da formação de 180 horas, sendo 90 horas presenciais em tempo universidade (TU) e 90 em atividades à distância, em tempo comunidade (TC). Os municípios foram: Governador Jorge Teixeira, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Alta Floresta do Oeste.

O processo formativo envolveu três professores da LEdoC, campus de Rolim de Moura, na gestão e articulação para o trabalho de elaboração detalhada dos conteúdos e ministração dos três módulos de dois encontros cada, desenvolvidos em seis encontros presenciais. Colaboraram uma docente da Seduc/RO e quatro docentes formadores, sendo ao todo três da Unir, dois do campus de Ji-Paraná e um do campus de Porto Velho, e um do Instituto Federal de Educação (Ifro), campus de Vilhena.

O convênio previa a participação de 120 cursistas, docentes de escolas do/no campo dos municípios conveniados, mas chegou a ter cerca de 140 devido ao pedido das secretarias para ampliação do público. A cada módulo eram reunidos docentes de dois municípios: Ji-Paraná e Governador Jorge Teixeira, compondo o primeiro polo e tendo por local o auditório da Secretaria Municipal de Educação (Semed); os docentes de Alta Floresta do Oeste e de Rolim de Moura encontravam-se no auditório da Unir, formando o outro polo.

A metodologia que dá origem a este relato de experiência tem como base a participação efetiva no Pronacampo, com anotações em caderno de campo e complemento com pesquisa bibliográfica qualitativa. A produção de dados bibliográficos se dá com base em estudiosos das

temáticas envolvendo Rondônia e políticas de educação, incluindo o fechamento de escolas rurais/multisseriadas e a formação de professores. Para tanto, são destacados: Nunes (2019), Albuquerque e Freitas (2016), Gouveia (2016), Silva (2021), Oliveira (2020) e Santos Filho (2022). Para as discussões e análises sobre EdoC, escola do campo e prática pedagógica, temos como referências: Brasil (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart (2012), Molina e Sá (2012), Borges e Silva (2012).

O texto segue organizado em três sessões, sendo que a primeira versa sobre o contexto do Estado e alguns aspectos sobre a formação de professores, pois essas temáticas circundam a escola do/no campo na atualidade; a segunda aborda diretamente o fechamento de escolas, sendo um fator que sedimentou e reflete a educação no/do campo tida nos municípios na atualidade. Por fim, na última, trazemos elementos de relato de experiências dos encontros de formação do Escola da Terra desenvolvido com docentes de escolas no/do campo de Governador Jorge Teixeira, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Alta Floresta do Oeste.

## **2 Breve contexto de Rondônia e formação de professores**

Neste item trataremos do contexto de Rondônia, a partir da década de 1960, devido ao grande aumento populacional que houve desse período em diante, com o incentivo da Federação, que a todo o custo buscava “preencher o espaço vazio” do então Território Federal do Guaporé. A política de integração do governo militar da época propagandeava que neste local havia terra abundante para ser distribuída; assim, a população aumentou exponencialmente, especialmente nas décadas de 1960-1970.

De acordo com Barros *et al.* (2020), devido ao forte fluxo migratório, a educação escolar tornou-se necessidade e os professores, em sua maioria, leigos, tinham de dar conta das escolas multisseriadas nas comunidades rurais. Grande parte deles sequer tinham o primário ou o primeiro grau completos, e, sabendo ler e escrever, se tornavam docentes; enfrentavam todo tipo de adversidades nessas escolas, construídas pelas próprias comunidades em um local onde as relações de poder e disputas territoriais se misturavam no espaço de aprendizagens.

Souza (2010) destaca em sua tese que, na década de 1970 principalmente, houve disseminação de escolas rurais (de primeiras letras) e esse fator fazia parte da política de atração de milhares de famílias camponesas para o então Território. Essa ação do governo tinha como intento amenizar a efervescência dos movimentos de luta por terra que eclodiam, especialmente,

na região Sul e Sudeste. No mesmo sentido, Nunes (2019) sublinha que, nas comunidades rurais povoadas de imigrantes, a cada quatro km de distância havia ou haveria uma escola; esse mote propagandístico servia para divulgar que o estado oferecia assistência a quem migrasse.

Para termos uma melhor ideia da formação de professores no estado de Rondônia, no período ainda do Território Federal, Albuquerque e Freitas (2016) afirmam que no ano de 1973 se deu início aos primeiros quatro cursos de nível superior<sup>1</sup>, em Porto Velho. Os autores destacam, no entanto, que os primeiros convênios entre o governador do Território se deram com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e eram chamados de Licenciatura de primeiro grau; logo depois, em 1976, houve um convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

De acordo com a mesma fonte, com a UFPA, criou-se um Núcleo de Educação em Porto Velho, com cursos de Licenciatura em Letras, Estudos Sociais e Ciências Naturais. Além desses, havia um curso de Educação Física pela Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEF) e, cursos de Bovinocultura, Construção Civil, Heveicultura, de Topografia e Estrada, ofertados pela Fundação Universidade Federal do Acre (Fufac). Esses convênios ocorreram na década de 1970 quando estava em andamento o Projeto Rondon, ativo entre 1967 a 1989, que, entre outras ações do Ministério da Defesa em parceria com o setor da Educação, haveriam de resolver problemas graves da região.

Desse modo, faziam a inserção de milhares de estudantes e professores universitários de outras regiões do país, de forma voluntária, para conhecer a realidade e ajudar, por exemplo, na implantação de *campi* de universidades no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Esse processo desencadeou na criação, no ano de 1975, da Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (Fundacentro), cujo funcionamento teve início no ano de 1980 com os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. Os cursos em andamento, da Fundacentro, assim como os da UFPA, foram assumidos pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir) na sua criação, no ano de 1982<sup>2</sup> (Albuquerque; Freitas, 2016).

A oferta de cursos superiores estava no seu início e formava pouquíssimas pessoas; ademais, eram situados na capital, praticamente inatingíveis para docentes do interior do estado,

---

<sup>1</sup> Os cursos eram: Artes Plásticas, Ciências, Estudos Sociais e Letras.

<sup>2</sup> O primeiro vestibular da Unir, do ano de 1982, foi para os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências (que abarcava Biologia, Química, Física, Matemática, Geologia e outros) com Habilitação em Matemática, com 30 vagas; Geografia, História, Letras e Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional, com 40 vagas; Educação Física, com 120 vagas.

sem contar que eram raros os que possuíam o Ensino Médio para ingressarem no nível superior, pois eram leigos. Nunes (2019) destaca que ser professor leigo em Rondônia era sinônimo de professor rural. Esses professores, segundo Gouveia (2016) buscavam ampliar a sua formação em programas federais, como o Logos I, Minerva<sup>3</sup> e Logos II, existentes entre o início dos anos de 1970 a meados de 1990; depois deles, houve o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (Prohacap)<sup>4</sup>.

Da década de 1970 ao início dos anos de 1990, as escolas nas comunidades rurais de Rondônia eram mais de centenas em quase todos os municípios, ultrapassando 400 em alguns deles, de acordo com estudos de Mattei (2022). Em meados dos anos de 1990 deu-se início a política de fechamento dessas escolas, de forma massiva e relativamente rápida, com a nucleação ou polarização, assunto que iremos tratar no próximo item.

### **3 Fechamento de escolas no campo e política de nucleação**

O fechamento de escolas no campo foi e ainda é uma realidade, mas já não é tão massivo devido ao fato de serem pouquíssimos os prédios escolares funcionando no meio rural. Alguns, entretanto, ainda existem e resistem, mas não sem sofrerem ameaça de fechamento, geralmente sob a alegação de ter poucos alunos e questionamentos a respeito da qualidade das aulas, da própria escola e dos professores. A pergunta que não se faz é por que estas escolas ficaram com estrutura deteriorada por muito tempo e em vários sentidos, com falta de água potável, de biblioteca mínima, mobiliário adequado etc., com professores ainda sem a formação necessária.

Antes do fechamento, porém, haviam milhares de escolinhas multisseriadas. Oliveira (2020), ao estudá-las no município de Nova Mamoré/RO, dá destaque à falta de estrutura, enfatizando a ausência de banheiros em boas condições, falta de eletricidade e de água potável de fácil acesso, escassez de materiais, ausência de capacitação de professores, com acúmulo de funções, e precariedade total da estrutura da escola. Esses fatores, compunham a justificativa no estabelecimento da política de fechamento de escolas e posterior nucleação. A autora

---

<sup>3</sup> De acordo com Gouveia (2016), o programa de formação era à distância, via rádio, com transmissão em rede nacional após a Voz do Brasil. Era destinado principalmente professores que não haviam completado o Logos I e pretendiam cursar o Logos II. Poderia ser equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio profissionalizante/magistério.

<sup>4</sup> No estado de Rondônia o Prohacap foi desenvolvido entre 2000-2009. Para saber mais sobre os programas Logos I, II e Minerva, pode-se verificar a dissertação de mestrado de Cristiane Talita Gromann de Gouveia, 2016. Sobre o Prohacap, a tese de doutorado de Célio José Borges, 2011.

sublinha ainda que o programa Escola Ativa (2000-2009), que deveria ter ajudado na formação dos professores das escolas multisseriadas, não contribuiu, pois os materiais não eram adequados à realidade das escolas situadas no campo.

Conforme já destacado, nas escolas multisseriadas no campo estavam em atividade os professores leigos. Barros *et al.* (2020), ao se referirem ao professor leigo das escolas rurais, afirmam que eles realizavam todas as funções, desde aulas e planejamento para 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries em uma mesma sala, aconselhamento de alunos e famílias, limpeza, alimentação, matrículas; eram professores multiformados no próprio serviço. E, ainda assim, culpabilizados pela “não qualidade” de ensino. Junto a isso, outro fator citado foi a relação de poder e as disputas territoriais que se misturavam no espaço de aprendizagens das escolas rurais rondonienses, que contribuíram para o processo de fechamento de escolas e a consequente nucleação.

Silva (2021), ao tratar da política de nucleação no município de Ji-Paraná, afirma que esse fenômeno ocorreu mais fortemente no início dos anos 2000, até 2004. Destaca que até 2006 ainda havia 147 escolas no campo e, com a nucleação, foram fechadas 114. Os alunos foram enviados a escolas polo, que aglutinavam seis, dez, doze ou mais escolinhas multisseriadas antes existentes nas linhas, nas comunidades. A autora afirma que a alegação maior era a de diminuição de gastos e a oferta de ensino de melhor qualidade. Atualmente, o município conta com nove escolas na zona rural, com exceção das escolas indígenas, que pertencem à rede estadual.

Faz-se importante ressaltar que essas escolas rurais, mesmo não sendo uma modalidade de EdoC, ou seja, que nasce e se estrutura a partir das necessidades dos sujeitos aos quais elas se destinam, tinham outras funções, como se vê na fala dos participantes do curso, como: locais para casamentos, batizados, aniversários, festas comunitárias, entre outros. Portanto, mesmo se caracterizando por ser uma educação rural que não reconhece o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, típica de uma educação domesticadora, atrelada a modelos econômicos perversos (Caldart, 2004), era espaço de mobilização coletiva das questões que compõem a vida do e no campo.

Outro trabalho analisado em nossa pesquisa bibliográfica, cuja abordagem é o fechamento de escolas na região do Vale do Jamari<sup>5</sup> é de Santos Filho (2022). Em sua tese, ele

---

<sup>5</sup> O Vale do Jamari compreende os seguintes municípios: Ariquemes, Alto Paraíso, Buritis, Cacaúlândia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho do Oeste, Monte Negro e Rio Crespo.

afirma que esse processo já teria iniciado no final da década de 1980, com o avanço da nucleação/polarização. O discurso vai no mesmo sentido do destacado por Silva (2021): contenção de gastos junto a promessa de melhorias de estrutura e qualidade do ensino. Santos Filho chama atenção para o fato de a polarização não diminuir ou amenizar os problemas dos alunos, pois eles foram colocados por horas dentro de transporte escolar, em estradas em péssimas condições e ônibus sucateados, que muitas vezes quebram e/ou ficam atolados em tempos de chuva.

A esse respeito, Santos Filho (2022) enfatiza que o fechamento de escolas no Vale do Jamari se deu com maior ênfase entre 2005 e 2010, cujo maior motivo foi deixar o campo livre para os interesses políticos e econômicos do agronegócio da soja que vinha se instalando na região. Nesse sentido, a precariedade das escolinhas, como eram chamadas as escolas multisseriadas das linhas nas comunidades, era proposital.

Embora houve conquista de políticas específicas, incluindo a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, publicada no Diário Oficial da União, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para dificultar o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, exigindo a manifestação de órgãos de sistemas de ensino, muitas comunidades seguem sendo pressionadas por parte de setores públicos para fechar as escolas nelas existentes. O fechamento da escola no campo não é um fato isolado, como já pontuava Santos Filho (2022): esse fator modifica a vida comunitária, deixando as famílias cada vez em menor número e isoladas, ao passo que os interesses e o território do agronegócio se expandem.

A respeito do fechamento de escolas no campo sendo uma realidade de todo o Brasil, Santos Filho (2022) aponta que Rondônia foi o estado da federação com o maior índice de fechamento entre os anos de 2000 e 2011, segundo estatísticas. Nesse período já havia discussões consistentes e embates pressionando governos, sobretudo o federal, para o não fechamento de escolas no campo por parte do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), que, por sua vez, surgiu das lutas e demandas do Movimento Por Uma Educação do Campo, no ano de 2010.

Relativo à EdoC, é pertinente destacar que ela surge da crítica à educação rural como insuficiente, deficitária para os sujeitos a quem se destina, sendo resto da educação urbana, descontextualizada da vida das pessoas que a recebiam, quando ofertada (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). “Trata-se de uma educação **dos** e não **para** os sujeitos do campo. Feita sim



através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (Caldart, 2004, 151, grifos da autora). Essa EdoC, como um conjunto de ações que envolvem a participação popular e representa a luta dos trabalhadores do campo por seus direitos civis, sociais e políticos (Borges; Silva, 2012), surge oficialmente na política pública brasileira no ano de 2002, com a Resolução CNE/CEB/01/2002, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Essa diretriz, no entanto, só passou a existir devido a potentes movimentos de educadores e educadoras de escolas de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cujo marco inicial foi a realização do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I Enera), no ano de 1997. Depois deste, foram realizadas a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, e a II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004. Nestas duas, já estavam envolvidos muitos outros movimentos populares de luta em defesa da agricultura familiar e camponesa (Caldart, 2012).

Diante desse cenário, fica perceptível que o período do final dos anos de 1990 à primeira década dos anos 2000 foi muito contraditório: de um lado, ocorria o fechamento de milhares de escolas no campo brasileiro e, de outro, avançavam políticas de EdoC, conforme demonstram os marcos legais dessa modalidade de educação. Ao que apontam os autores que tomamos como referência na pesquisa (Souza, 2010; Santos Filho, 2022; Nunes, 2019; Silva, 2021), a política de fechamento de escolas no campo pareceu a solução mais fácil, rápida, massiva e inquestionável, pois era natural, de duas a quatro centenas de escolas, restarem menos de dez.

Com a institucionalização da EdoC em parâmetro nacional, surgiam iniciativas de fóruns estaduais e municipais para discussões e pautas em esferas governamentais, fazendo surgir iniciativas educacionais que colocavam a EdoC na prática, significando outro currículo, outra relação com as comunidades, outra formação de professores. Ela se estabeleceu sobretudo onde os movimentos sociais populares tinham e têm maior influência e poder de mobilização e contestação, conforme aponta Caldart (2012), pois a escola do campo não é separada das lutas dos movimentos populares dos sujeitos que a demandam. Ela representa a luta dos trabalhadores do campo por seus direitos e requer “[...] a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são tão excluídos” (Arroyo, 2004, p. 86).

Com a EdoC, conforme destaca Arroyo (2012), se dá voz a “outros sujeitos”, embora sempre existiram e não eram levados em conta, e assim, era gritante a necessidade de outras pedagogias. A educação rural, porém, não deixava, tampouco deixou de existir nem no Brasil, nem no estado de Rondônia, mas o conhecimento do que significa a EdoC fez surgir movimentações em defesa de escolas nas comunidades, evitando inclusive o fechamento delas, discutindo parâmetros para a nucleação e fazendo exigências para se ter de fato maior qualidade de ensino.

No processo de formação de professores, entendemos que isso passa por uma mudança na concepção de uma educação rural, que sempre esteve à margem dos problemas vividos pelos sujeitos do campo, por vincular-se à lógica da “modernização do campo”, objetivando preparar mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura (Caldart, 2012), para uma educação do campo, que garanta a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico (Molina; Sá, 2012).

Devido a incidência da EdoC, para se ter educação de qualidade no campo, foi pautada uma formação específica de professores, pois como os docentes fariam uma educação de novo tipo se sua formação estava ancorada na educação rural? Para colocar em andamento um currículo significativo é preciso ter capacidade técnica, visto que o programa Escola Ativa, conforme demonstram Souza (2010) e Barbosa (2012), não foi eficiente, embora parecesse estar “revestido” da EdoC. A EdoC ainda hoje pressiona a política pública governamental para ampliar os espaços escolares, universitários, na formação de professores e também formação não escolar, em especial nos movimentos populares do campo. Claramente, desde o seu nascedouro essa modalidade de educação busca suplantiar práticas da educação rural, como descrevem Arroyo, Caldart e Molina (2004).

Assim, surgiram as Licenciaturas em Educação do Campo, no ano de 2009, implementadas a partir de 2010<sup>6</sup>. É preciso pontuar, porém, que serviram de experimentos os cursos de nível superior conveniados entre Universidades com o MST, a exemplo da Pedagogia da Terra, implementada desde o final da década de 1990. No estado de Rondônia houve uma edição do curso Pedagogia da Terra, conveniado com a Universidade Federal de Rondônia, no

---

<sup>6</sup> Para saber sobre os primeiros 33 cursos de LEdoCs do Brasil, verificar lista do Procampo/MEC, do ano de 2010: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192).

ano de 2003, segundo estudos de Souza (2010). Iniciativas como as Pedagogias da Terra e, atualmente, as LEdoCs, fortaleceram e fortalecem a formação de professores que atuam em escolas rurais e de EdoC.

No conjunto dos documentos legais da EdoC estão descritas políticas que devem ser postas em vigor para melhorar a qualidade do ensino das escolas situadas no campo e alguns programas contribuem para esta situação. Entre os programas, um deles é o Escola da Terra, existente como formação continuada desde o ano de 2013. Abordaremos sua ação no estado de Rondônia, no período de 2023-2024, e faremos algumas considerações a partir de nossa inserção.

#### **4 O Programa Escola da Terra em Rondônia: relatos do processo formativo**

No estado de Rondônia, o primeiro convênio para a execução do Programa Escola da Terra ocorreu entre 2023 e 2024, conforme já destacado, sendo que no primeiro ano houve o processo de articulação com os municípios para o aceite da formação de seus professores. No mesmo período foram feitas reuniões com a Seduc/RO, com a finalidade de ter uma pessoa dessa instituição como articuladora e mediadora, conforme previsto nas normas da Secadi para o convênio. Além disso, deu-se o início das ações em vista da composição da equipe de professores formadores, a escrita da proposta a ser desenvolvida, financiada pelo MEC, assim como reuniões e processos formativos da equipe gestora com a coordenação do Programa Federal para entendimento e andamento da burocracia necessária.

O projeto do convênio aprovado com a Secadi continha objetivos, ementa, conteúdos e bibliografia para cada encontro presencial dos três módulos de dois encontros cada. A proposta foi criada coletivamente entre a equipe gestora e os quatro formadores, a partir de algumas reuniões virtuais, com documentos compartilhados entre todos. Isso ocorreu no ano de 2023, do mês de abril em diante, pois as etapas presenciais com os docentes deveriam iniciar em setembro do mesmo ano. Devido à demora na indicação da pessoa articuladora da Seduc e posterior descontinuidade por conta de substituições, o processo formativo com os cursistas teve de ser iniciado em abril de 2024.

Neste ínterim, os municípios seguiam com a organização dos cursistas e também dos dez tutores articuladores que eram também participantes<sup>7</sup>, os quais contribuíam com os processos burocráticos iniciais nas escolas no/do campo, em vista de efetivar o processo. A equipe de formadores continuava se reunindo com os gestores do convênio para reverem os encontros programados, que se desdobrava em estudos, preparação e escritas dos materiais pedagógicos, os quais seriam utilizados nos encontros dos primeiros módulos da formação.

A partir do projeto escrito, foi preciso revisar e fazer acréscimos, assim como substituição de alguns textos previstos, tendo em vista as necessidades e a realidade do público. Era necessário pensar atividades para o TC entre um encontro presencial e outro, para dar continuidade e aprofundamento aos temas trabalhados, e uma das estratégias adotadas desde o primeiro módulo foi envolver alunos, seus familiares, comunidades e demais professores das escolas dos cursistas.

Partimos, assim, daquilo que Borges e Silva (2012, p. 226), ao tratarem da EdoC e da organização do trabalho pedagógico, intitulam de “a pesquisa como centro do processo educativo”. Isso se deu devido à orientação metodológica de termos em vista da concepção de escola do campo para a superação da educação e da escola rural, sabendo que a maioria dos professores cursistas estaria em escolas com práticas de educação rural; este era o desafio: a compreensão do que é EdoC e de suas práticas de modo a fazer sentido para os sujeitos de suas escolas, até então com concepção de escola urbana. Logo, o intuito era compreender quem eram, como atuavam, e construir com eles compreensões possíveis sobre a EdoC.

O primeiro módulo teve como centro das discussões, nos dois encontros, o estudo sobre EdoC, suas diferenças e divergências com a educação rural, que por sua vez remete a uma série de temas, como disputas de território entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e a escola no/do campo em meio a esses conflitos, silenciosos ou nem tanto; a saída/expulsão de famílias do meio rural; esvaziamento do campo e fechamento de escolas, com a consequente nucleação e política de transporte escolar. As discussões a partir dos estudos implicaram em desacomodar concepções a respeito de terra, luta pela terra, grilagem, ocupação e reocupação

---

<sup>7</sup> Dos dez tutores, quatro eram do município de Ji-Paraná e dois de cada um dos outros três municípios, por conta do número de professores envolvidos. Os docentes participantes da formação eram indicados pela Secretaria Municipal de cada município conveniado, havendo consulta prévia de modo a contemplar todas as escolas do campo.

do território por migrantes, sendo estes os familiares de grande parte dos professores cursistas e dos próprios formadores.

Após cada encontro do módulo a equipe gestora e os formadores se reuniam para a socialização do processo formativo, em vista de melhorar a projeção conjunta do próximo. Esses momentos eram fundamentais para a equipe perceber como estava o aproveitamento dos conteúdos, o que deveria ser retomado, quando se poderia avançar e quais estratégias utilizar. Os encontros não se davam no formato de palestras e sim de momentos de estudos e pesquisas *in loco* para socialização e diálogo, e assim surgiam questões, como por exemplo: busca de respostas para práticas pedagógicas “como receita que funciona”, preconceito com movimentos sociais, pairando a ideia de que são criminosos e invasores, percepções a partir de fundamentalismo religioso, com o tema família, falas direcionadas a quem seria contra ou a favor de denominada afiliação político-partidária, entre outras.

Tais temas surgiam especialmente no primeiro módulo devido ao fato de buscarmos aprofundar o conceito e a origem da EdoC, remetendo ao embate entre agricultura familiar camponesa e o agronegócio e suas formas de atuação. Assim, ficava evidente a ideia de que uma parte dos cursistas defendiam o agronegócio por pensarem que os filhos de famílias que possuem vida digna no campo e frequentam suas escolas pertencessem ao agro pelo fato de terem renda de agroindústrias ou venda de leite, acesso à internet, moradia em boas condições, automóvel etc.

Alguns momentos foram tensos, pois se tratava de olhar a realidade sob as lentes da ciência e da teoria da EdoC e não de concepções ingênuas, partidárias ou religiosas. Tinha-se como base o significado do território e da escola de EdoC para as comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas; escolas e território para os povos do campo, das águas e das florestas, como é o caso do estado de Rondônia. A esse respeito, Molina e Sá (2012) argumentam:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO DO CAMPO, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (Molina, Sá, 2012, p. 324, grifos das autoras).

Como se pode perceber, a concepção de escola do campo desacomoda (e incomoda) porque faz pensar em lutas sociais e não mais em sorte, falta dela ou acaso quando se trata de território, do “aparecimento” ou fechamento de escolas nas linhas nas comunidades dos municípios de Rondônia, conforme já destacado nos trabalhos de Santos Filho (2022), Oliveira (2020), e Silva (2021). No processo formativo, esses fatores apareceram nas discussões e puderam ser refletidos e entendidos. A maioria dos professores cursistas tinha ouvido falar em EdoC, mas não sabiam ao certo seu significado e suas implicações. Dos quatro municípios representados no Escola da Terra, apenas Ji-Paraná possui experiência de ter seis de suas nove escolas no campo que adotam a concepção de EdoC desde uma política municipal de 2016.

Conforme enfatizado, a pesquisa da realidade envolvia todos os módulos de formação. No segundo encontro do primeiro módulo, a tarefa para o TC foi fazer uma série de perguntas organizadas em questionário para alunos das escolas responderem junto aos seus familiares. Buscava-se saber do contexto de migração envolvendo o território amazônico da década de 1970 em diante, quando chegaram suas famílias ao então Território Federal do Guaporé; a vida em comunidade; a cultura, a infância, a juventude; as fontes de trabalho e renda etc., ou seja, o que as movia e como as pessoas se organizavam para a sobrevivência.

A socialização ocorreu no primeiro encontro do segundo módulo e uma riqueza de detalhes era socializada para dar-se conta do contexto sócio-político, deixando de lado as casualidades. Aparecia com força elementos como as mortes por malária e a falta de hospitais em um território de floresta; longas caminhadas em picadas abertas pelos moradores, pontes improvisadas, e também o fato de muitas famílias retornarem aos seus locais de origem (os que tinham condições) justamente por não suportarem viver nas condições adversas encontradas. A vida era feita nos trabalhos coletivos das aberturas de roças, com a derrubada do mato, de partilhas de comida, incluindo grande parte das proteínas à base de carne de caça. Os serões, assim chamados os encontros de famílias ao anoitecer, eram os momentos de atualização dos acontecimentos de perto e de longe. Notícias de longe chegavam por cartas ou por rádio à pilha; de perto, chegavam de boca em boca.

A produção da diversidade e de tudo o que se necessitava para comer era abundante, segundo os relatos dos cursistas; a terra era muito produtiva e não tinha outro jeito a não ser produzir. A aquisição de produtos industrializados era mínima, como, por exemplo: tecido para costurar roupas, querosene para os lampiões, açúcar, sal, farinha e pouca coisa mais. O restante era produzido pelas famílias comunidades. Apareceu nos relatos, também, o perigo existente

em disputas de terras com jagunços, a mando dos fazendeiros que faziam a grilagem, algo comum no estado de Rondônia naquele período. As escolas, igrejas e campos de futebol eram os pontos de referência da vida comunitária, construídos pelos moradores em mutirão em um tempo em que não existia luz elétrica e água encanada. Os professores/as eram leigos, com raras exceções aos que tinham a 8ª série, pelo fato de migrarem com este grau de escolaridade.

Com a pesquisa realizada e socializada no segundo módulo (encontro I), a equipe formadora percebeu o quanto foi relevante envolver alunos e seus familiares, para então os próprios cursistas fazerem os relatos de uma realidade da qual também fizeram parte e talvez, nunca haviam parado para refletirem do ponto de vista científico. Conseguia-se pensar o que significou aquele tempo, como era o papel do Estado e para quem ele era presente, como se estruturavam as relações de trabalho e de produção da vida, da educação e, assim, a teoria da EdoC fazia maior sentido.

No segundo encontro do módulo dois, a temática focou efetivamente nas escolas antigas e atuais, assim como na formação de professores. Encaminhou-se outra pesquisa para a tarefa de TC, a ser realizada com os cursistas envolvendo a si mesmos e os alunos de suas turmas. A pesquisa buscava captar dos docentes como cada um/a teria se tornado professor(a) e aos alunos perguntava sobre escolaridade, professores e escolas de seus pais. Na socialização, foi destacado que os alunos participaram da pesquisa com entusiasmo, pesquisando seus familiares e descobrindo fatos importantes que pouco se comentam nas famílias nos dias atuais; sobretudo, tiveram mais informações sobre as vivências, dificuldades e formas de socialização na Amazônia antes dos anos de 1990.

Com relação aos relatos dos professores, eles escreveram algo que viria a se tornar um memorial; alguns fatos marcantes foram que uma boa parte atuou como leigo nas escolinhas multisseriadas, alguns sendo contratados e outros de maneira informal no início da profissão, aprendendo com mães, tias, pais. Na medida do possível foram ampliando sua formação em programas como Logos e, posteriormente, no Prohacap. A vida de professor(a) era perpassada por algumas perdas de entes queridos (mães que faleciam em partos, irmãos e pais que faleciam por não conseguirem chegar a hospitais ou terem acesso a remédios), nascimentos, casamentos, celebrações de aniversários em comunidade, jogos de futebol e matinês como momentos de integração e de namoros.

O professor era um personagem central na vida comunitária e quase tudo passava por ele ou ela: as alegrias e conquistas das pessoas, e também as perdas e fatos complicados. Eles faziam tudo nas escolas multisseriadas: davam aula para quatro séries diferentes em uma sala lotada e sem eletricidade, faziam a merenda, davam conta da burocracia, eram conselheiros, cuidavam da horta, por vezes eram motoristas das vãs em trechos nos quais elas existiam para o transporte escolar; isso em época mais recente, entre 1990 e anos 2000, período que se deu a nucleação com maior ênfase. Estes professores viram as escolinhas serem fechadas e foram realocados em escolas polo. Seus relatos sempre traziam ambiguidades sobre as escolinhas rurais multisseriadas: era uma época boa e dura ao mesmo tempo, os sabores das vivências em comunidades bastante unidas e os dissabores da falta de quase tudo.

Na segunda etapa do módulo dois, o encaminhamento da atividade do TC foi para os cursistas se desafiarem a pensar e realizar práticas pedagógicas coletivas fora do espaço da sala de aula, envolvendo colegas de diferentes disciplinas e, na medida do possível, familiares. O desafio era produzirem práticas interdisciplinares a partir de estudos sobre escola do campo e práticas pedagógicas de EdoC, na perspectiva de analisar seus fazeres visando a superação de atividades fragmentadas, isoladas e com pouco sentido para os sujeitos, crianças e adolescentes que vivem no campo.

Os relatos trazidos no primeiro encontro do terceiro módulo, em *pen-drive* ou vídeos socializados, mostraram uma diversidade de situações de aprendizagem, desde o próprio conhecimento da comunidade, de aldeias indígenas das proximidades, de produção de agricultores agroecológicos das redondezas, de atividades de agroindústrias rurais, de recuperação de nascentes, e tudo era articulado com os saberes disciplinares dos professores envolvidos. Afinal, ficou evidente que, em coletivo, é possível fazer algo que não se pensava: basta organizar e articular enquanto escola, o que, embora não seja tão simples, é possível. Uma das frases marcantes foi “nós podemos voltar a fazer o que já fazíamos no passado em nossa escola porque o público dela é rural, mas o ensino é urbano; temos de repensar, de retomar a horta, o pomar”. Nesse mesmo encontro, houve socialização de sementes e mudas crioulas de hortaliças, flores e árvores, coletadas pelos alunos em suas comunidades e também por parte de professores como atividade do TC.

Nesse primeiro encontro do terceiro módulo, a socialização foi de sementes e mudas oriundas das comunidades camponesas. A quantidade arrecadada e trazida para o encontro nos dois polos mostrou uma diversidade que não se imaginava existir e foi um momento ímpar ao



perceber resistências e saberes do campo popular. Ainda nesse primeiro encontro, foi dado o direcionamento para a atividade de TC do próximo encontro e também do encerramento: trazer atividades interdisciplinares escritas, construídas em coletivo em suas escolas, algo iniciado em grupo no encontro anterior (módulo três, primeiro encontro). Assim, cada escola fazia a sua apresentação e alguns diziam ter iniciado as atividades com os alunos, tendo respostas muito positivas, pois já haviam indicado na pesquisa do primeiro módulo que apreciam e precisam de aulas dinâmicas para além da sala de aula para aprenderem melhor.

O encerramento do processo formativo ocorreu aglutinando cursistas dos quatro municípios em Ji-Paraná, por ser mais central, mesmo que uma parte deles não puderam estar presentes por causa de falta de transporte das prefeituras, vindo, então, representantes. O deslocamento dos cursistas para os encontros, assim como a alimentação, eram de responsabilidade dos municípios envolvidos e certamente necessitaram de ajustes orçamentários, uma vez que o Programa Escola da Terra não foi previsto a tempo. Os municípios, porém, fizeram o que estava ao seu alcance, pois estavam interessados na formação continuada dos docentes.

Como processo formativo, o Escola da Terra chegou onde até então não havia outro espaço para tratar de EdoC e abordar assuntos relativos à vida no campo, seus conflitos e suas bonitezas; por meio dele, se pode verificar o esforço grandioso para ser e continuar sendo professor e professora, muitos tendo iniciado como leigos, com pouquíssimo amparo. Dar-se conta dessas questões significa olhar para trás, verificar o que se está fazendo atualmente, como seguir e resistir.

Fazer a formação não foi fácil para as próprias Secretarias de Educação, pois o Ministério Público fica vigilante para garantir a reposição das aulas nos dias em que os docentes fazem formação. Isso significa, em termos concretos, que os professores que participam das formações são penalizados, tendo de trabalhar aos sábados para repor aulas do dia em que estavam aprendendo e ensinando a fazerem aulas melhores, se instrumentalizando. Diante disso, surgiu a ideia de alterar projetos político-pedagógicos para fazer o ensino por alternância em escolas do campo, como já é garantido em Resolução<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto, que estabelece as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Esta resolução define como deve ser aplicada a Pedagogia da Alternância, uma forma de organização da educação que atende a comunidades do campo, cerrado, florestas, entre outros. Fonte: <https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2023-08-16.pdf>.

Apareceu o saudosismo, mas também falas contundentes de que o fechamento massivo de escolas multisseriadas nos municípios de Rondônia deixou comunidades mortas: alunos e professores que ficam horas no transporte escolar a cada dia letivo, professores que se deslocam cerca de 100 km por dia para lecionar e o mesmo percurso de volta, salas multisseriadas com mais 30 alunos, sem ar-condicionado no calor de Rondônia. O Escola da Terra fez pensar muito sobre a situação de estar professor e professora no contexto em que estamos, independentemente de ser uma escola rural ou de EdoC.

## 5 Considerações finais

Por meio deste relato de experiência, nos propusemos a apresentar elementos do processo formativo do Programa Escola da Terra a partir de sua primeira edição (2023-2024), conveniado com a Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura e curso de LEdoC. Refletir sobre formação de professores em serviço tem sido relevante e defendemos sua importância, sobretudo em se tratando de docentes de escolas rurais e de EdoC, pois, via de regra, as formações continuadas para esses profissionais não ocorrem. A exceção é quando as Secretarias de Educação possuem programas e adotam concepção e currículo de EdoC.

Neste aspecto, o Escola da Terra alcançou docentes de municípios que nunca haviam tido contato com a EdoC diretamente, muito menos refletido sobre sua importância e seu sentido para as comunidades, cujos alunos são da agricultura familiar camponesa. Por meio do processo formativo, ficou evidente as implicações da existência de escolas nas comunidades e que elas sempre estiveram situadas em meio a embates de disputa de território entre o agronegócio dos monocultivos versus a produção diversificada da agricultura familiar. Destacar o contexto agrário ou agrícola do estado se faz necessário, pois os professores que atuam nas escolas rurais ou de EdoC neste momento são, em sua maioria, migrantes, sendo que uma parte deles atuaram em escolas multisseriadas de primeiras letras. Além disso, trabalharam como leigos e demonstravam em seus relatos as condições da atuação nas escolinhas e o esforço que tinham de empreender para conseguirem galgar maior formação.

O Estado precisava de professores formados e ofertava programas de baixo custo para os cofres públicos, como o Logos e o Prohacap; quem desejasse se formar, que desse seu jeito de acessar os polos e frequentar as aulas. Ambos eram organizados em módulos presenciais em períodos de férias letivas. O Logos era semipresencial, sendo que os cursistas necessitavam

realizar provas e entregar ou receber atividades para o período de estudo à distância nos devidos polos; para isso, andavam muitas horas por dia a pé, à cavalo ou de bicicleta. Por vezes conseguiam um pau-de-arara coletivo para o deslocamento de grupos de uma mesma comunidade ou da circunvizinhança. O que aparecia era a garra pessoal, a persistência, e ficava escondido a negligência da oferta de condições por parte de órgãos públicos.

A partir dos dados levantados em nossa pesquisa, assim como relatado pelos cursistas, a política educacional explícita que mais esteve ativa a partir do início da década de 1990 até a primeira década dos anos 2000 no estado de Rondônia foi mesmo o fechamento de escolas. Ao que parece, pouco se perguntava o que seria feito dos professores das escolas multisseriadas no campo e, mais que isso, propunha a questão: por que houve uma varredura a ponto de ficarem apenas duas escolas rurais em um município de mais de 50.000 habitantes como Rolim de Moura?

No momento atual, são poucas e raras as escolas no campo nos municípios abrangidos pelo Programa Escola da Terra. Com isso, a constatação é de que alunos e professores são obrigados a percorrerem longas distâncias, chegando a 100 km, como é o caso relatado por docentes de Alta Floresta do Oeste. Como chegam esses alunos e professores nas escolas? Quanto tempo permanecem longe de suas famílias? Como demonstrado na pesquisa bibliográfica, o fechamento massivo de escolas ocorreu devido a interesses políticos, que se dizia em nome da qualidade do ensino. Qual qualidade do ensino? A qualidade do ensino é discutida separadamente das pessoas que chegam esgotadas por terem de acordar antes das quatro horas da manhã para estudarem ou para lecionarem?

Foram muitas as perguntas refletidas no processo formativo, assim como os desafios das atuais escolas no/do campo no Escola da Terra, e somente por esses fatores foi muito válido; foram momentos presenciais riquíssimos de pensar o que não se havia parado para pensar, ou mesmo eram pensamentos que estavam com os docentes e não encontravam momentos de expressá-los para torna-los incômodos que produziriam desconforto, no sentido de seguir pensando e virando pauta política. Para além desses significados, contudo, o fato de juntarem-se entre escolas e com colegas de outros municípios ajudou sobremaneira na partilha de problemas e dúvidas, e também de práticas pedagógicas que se desafiavam a fazer a partir do aporte da EdoC e das provocações do curso.

A esse respeito, o ponto de maior destaque foi buscar se aproximar das comunidades novamente e perceber que estavam, por parte de algumas escolas, distantes das famílias. No caso específico de Ji-Paraná, com as escolas que fazem parte da EdoC no projeto Educampo, essa proximidade já existe, assim como o princípio da pesquisa e das inserções nas comunidades. As aulas, as dinâmicas e o compartilhar de experiências suscitou interesse dos demais para possíveis mudanças: se há quem faz algo diferente amparado em lei municipal, pode ser feito em outros lugares.

Por fim, podemos dizer que o novo surge de algo que já está ruindo, que está incomodando, porque se verificou possibilidade de mudança a partir de reflexões que se dão em coletivo. Individualmente pouco se consegue em termos de câmbio, ainda mais quando se trata de educação. As saídas não surgem de alguém iluminado, mas do coletivo pensante sobre a sua própria situação. Ser formador e formadora desses cursistas foi estar com eles, entendendo seus dilemas e ajudando a pensar saídas possíveis, a refazer práticas pedagógicas, desacomodar e desacomodar-se, incomodar-se, ser mais um/a e sobretudo dizer: estudar, escrever e refletir é preciso, assim nos fazemos professores a cada dia, mesmo estando em lugares diferentes.

## Referências

ALBUQUERQUE, M. G. de; FREITAS, J. L. M. de. Um olhar sobre a primeira década da formação de professores em Rondônia (1973-1983): espaço formativo construído pela circulação de diferentes IES federais. **Revista REAMEC**, Cuiabá, MT, v. 1, n. 4, jul. 2016. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/437/4372109002/html/>. Acesso em: 7 nov. 2024.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo** (org.). São Paulo: Vozes, 2004.

BARBOSA, M. G. L. B. **As Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (1998-2010)**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

BARROS, J. de A.; S., A. L. da, *et al.* Memórias de professores e professoras rurais sobre o fazer docente em Rondônia, fins do século XX e início do XXI. **Educa: Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 07, p. 998-1024, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5548>. Acesso em: 7 nov. 2024.

BORGES, H.; SILVA, H. B. da. Educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo**. Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-235.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 579 de 2 de julho de 2013**. Institui o programa escola da terra. Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port\\_579\\_de\\_02\\_de\\_julho\\_de\\_2013\\_institui\\_a\\_escola\\_da\\_terra.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf). Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB/01/2002**, de 3 de abril de 2002. Instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei 9394 de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm). Acesso em: 21 dez. 2024.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro, Escola Politécnica de saúde Joaquim Nabuco, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-160.

GOUVEIA, T. G. de. **O Projeto Logos II em Rondônia**: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2016.

MATTEI, A. C. **História da educação rural na região amazônica**: organização escolar e a docência nas escolas de Ariquemes, Rondônia (1977-1998). 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2022.

MOLINA, M. M.; SÁ, L. M. Escola do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular e Rio de Janeiro, Escola Politécnica de saúde Joaquim Nabuco. p. 324-331.

NUNES, M. J. de O. **Do professor leigo ao graduado no magistério rural**: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste, RO. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

OLIVEIRA, E. S. C. de. **Alfabetização e letramento na educação do campo**: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2020.

SANTOS FILHO, R. J. dos. **Fechamento de Escolas Rurais do Vale do Jamari no contexto do avanço do agronegócio em Rondônia**. 2022, 187 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, 2022.

SILVA, W. T. da. **A política de nucleação escolar rural e seu processo de implantação em Ji-Paraná, Rondônia (2000-2008)**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2021.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais do Estado de Rondônia a partir de 1990**. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. São Paulo, 2010.

Enviado em: 16/02/2025

Revisado em: 28/04/2025

Aprovado em: 05/05/2025