

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Luana Bastos do Nascimento Rosa<sup>1</sup>, Gilson Abdala Prata Filho<sup>2</sup>

1-Acadêmica do curso de Pedagogia

2-Mestre em Educação Matemática; Licenciado em Matemática e Pedagogia– Professor Multivix – Serra

### **RESUMO**

Os movimentos sociais tiveram um papel primordial na criação de uma educação que reconhecesse e valorizasse as práticas culturais e as realidades das comunidades do campo, desta forma, a educação do campo surge como uma resposta a demanda da adaptação do sistema educacional às particularidades e realidades das comunidades rurais. O problema de Pesquisa é: quais são as principais provocações e concepções na formação dos professores que atuam na educação do campo em território brasileiro? Com isso, o objetivo geral é analisar a trajetória, as provocações e as concepções na formação dos professores que atuam na educação do campo em território brasileiro. Desta forma, vamos investigar a história e o desenvolvimento da educação do campo no Brasil; estudar a origem e formação da educação do Campo no Estado do Espírito Santo, compreender a pedagogia da alternância para a educação do campo, identificar os principais desafios enfrentados pelos professores da educação do campo e, por fim, examinar as perspectivas futuras para a formação de professores no contexto da educação do campo. Trata-se de uma de uma pesquisa qualitativa, de caráter básica, de análise exploratória com a técnica bibliográfica e documental. Os resultados apontam que as perspectivas futuras na formação de professores apontam para a necessidade de uma abordagem integrada e multifacetada, que combine a inovação tecnológica, metodológica e a valorização profissional. A formação de professores deve ser contínua, contextualizada e alinhada com as particularidades aos desafios existentes, onde promova uma educação que contribua para o desenvolvimento social e humano.

Palavras - Chave: educação do Campo; Formação de professores; pedagogia da alternância.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo explora a trajetória histórica da educação do campo, destacando marcos importantes e as mudanças nas políticas educacionais ao longo do tempo, os desafios enfrentados e as perspectivas na formação de professores aptos a atuar nesse contexto.

A educação do campo no Brasil emergiu como uma resposta às necessidades educacionais específicas das populações rurais, frequentemente marginalizadas pelas políticas educacionais “[...] “urbanocêntrica”, de “cidadinos” que define e julga o homem do campo como atrasado e fora do comum; o urbano

como moderno e desenvolvido” (Gaia; Guerra; Nunes, 2013, p. 156). A educação, segundo Freire (1996), precisa respeitar as especificidades culturais e sociais dos estudantes, deste modo, a educação do campo contribui para reconhecer e valorizar as práticas sociais e culturais existentes nas comunidades Campesinas (Arroyo, 2004)

Com isso, percebemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 representou um avanço significativo ao reconhecer a necessidade de uma educação diferenciada para as populações do campo. Além disso, outros projetos têm sido ferramentas importantes na promoção da educação do campo, como por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, que surge com um apoio aos projetos de ensino que são voltados para o trabalho nas áreas para reforma agrária (Molina; Hage, 2022).

Mesmo com os avanços, ainda temos muitos desafios no que tange a formação dos professores que atuam na educação do campo, pois sabemos que a formação tanto inicial como continuada, precisam ser repensadas para incluir conteúdos que abordem as especificidades do ensino no campo (Molina, 2012). Desta forma, o currículo para a formação deve ser pensado além do ensino tradicional, respeitando as diferentes realidades dos estudantes do campo e incorporando práticas pedagógicas que respeitem essas diversidades (Caldart, 2008). Além disso, existe uma falta de valorização dos professores que atuam no campo e precariedade nas condições de trabalho, em que esses profissionais muitas vezes trabalham em condições adversas, com escassez de recursos, sem nenhum tipo de apoio, falta de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos limitados e a necessidade de uma formação continuada específica (Arroyo, 2007).

Nessa direção, temos o seguinte problema de pesquisa: quais são as principais provocações e concepções na formação dos professores que atuam na educação do campo em território brasileiro?

Para que possamos buscar por respostas deste problema, o objetivo geral é analisar a trajetória, as provocações e as concepções na formação dos

professores que atuam na educação do campo em território brasileiro. Como estratégias e a fim de atingir o objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: investigar a história e o desenvolvimento da educação do campo no Brasil, estudar a origem e formação da educação do Campo no Estado do Espírito Santo, compreender a pedagogia da alternância para a educação do campo, identificar os principais desafios enfrentados pelos professores da educação do campo e examinar as perspectivas futuras para a formação de professores no contexto da educação do campo.

Em relação ao percurso metodológico, este estudo adotará uma abordagem qualitativa, realizando uma revisão bibliográfica e análise documental. Serão avaliados artigos acadêmicos, livros, teses, dissertações e documentos oficiais que abordam a educação do campo e a formação de professores. Portanto, trata-se de uma pesquisa de caráter básico, com enfoque qualitativo, permitindo à investigação explorar novas perspectiva (Godoy, 1995).

Quanto aos objetivos do estudo, a pesquisa será exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema explicitado ao longo do texto, e assim, permitir uma maior análise que estimule a compreensão (Gil, 2007).

O desenvolvimento da pesquisa, será utilizado a técnica bibliográfica, onde será possível compreender o fenômeno estudado e assim contribuir na análise dos questionamentos da pesquisa, pois

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sendo então um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158).

Além disso, no que se refere os procedimentos técnicos, a pesquisa será classificada em documental, que segundo Marconi e Lakatos (2003), por envolver a análise de documentos pouco explorados, sendo este método amplamente utilizado em análises teóricas e analíticas dos documentos.

## REVISÃO DA LITERATURA

### CAPÍTULO 1: HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A história e o desenvolvimento da educação do campo no Brasil são marcados por um processo contínuo de lutas sociais e políticas, visando garantir uma melhor educação para os camponeses. Desde o período colonial, percebemos que a educação no campo foi caracterizada por uma exclusão sistemática das populações rurais. As primeiras iniciativas educacionais estavam concentradas nas áreas urbanas, deixando as áreas rurais à margem do processo educativo.

Para Caldart (2008), a educação no campo sempre foi vista como algo secundário, questão que reflete na desvalorização das populações rurais. Contudo, a partir do ano de 1980, com o fortalecimento dos movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), começa a surgir uma nova concepção de educação voltada especificamente para o povo do campo. Esses movimentos passaram a reivindicar uma educação que fosse adequada às realidades e necessidades do campo, promovendo a formação de pessoas que sejam conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, os movimentos sociais foram essenciais para a construção de uma educação que reconhecesse e valorizasse as práticas culturais e as realidades das comunidades do campo (Arroyo, 2007).

Um marco importante na trajetória da educação do campo foi a Constituição Federal (CF de 1988), que estabeleceu o direito à educação como um direito social fundamental, estendendo esse direito também às populações rurais. A partir de então, diversas políticas públicas e programas foram criados para promover uma educação que valorizasse o campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por exemplo, reconheceu a necessidade de uma educação diferenciada para as populações camponesas (Brasil, 1996).

Nos anos 2000, houve avanços significativos com a criação de programas como o Pronera e com a criação da Política Nacional de Educação do Campo, instituída em 2004. O Pronera, em particular, foi fundamental para a alfabetização e a oferta de formação profissional em áreas relacionadas ao campo (Molina; Hage, 2012).

Nessa direção, Cavalcante e Carvalho (2021, p. 7) explicita que o Pronera

[...] se constitui como mecanismo em favor da democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais e, paralelamente, contribuindo para a permanência dos agricultores no campo, tendo o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo (Cavalcante; Carvalho, 2021, p. 7).

Logo, o Pronera contribuiu significativamente para a democratização do acesso à educação nas áreas rurais, promovendo a formação de professores com uma perspectiva crítica e transformadora (Molina; Hage, 2012).

O Pronera influenciou na elaboração de novas políticas públicas para o desenvolvimento do campo com vistas a formação dos sujeitos. Assim, surge o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – (Procampo), de 2007, criado pelo Ministério da Educação. Segundo Santos e Silva (2016, p. 140), o Procampo surge

[...] por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior e objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica. O Procampo reconhece e defende a necessidade de formação inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo. Este programa, enquanto política pública, contribui para o debate em torno das questões educacionais que devem ser, com seriedade, amplamente discutidas pelo governo brasileiro (Santos; Silva, 2016, p. 140).

Nesse viés, o programa forma professores com uma visão crítica e contextualizada, preparados para enfrentar os desafios específicos da educação no campo, a diversidade cultural e as dificuldades de acesso a recursos educacionais. Assim, compreendemos que o Procampo é vital para a construção que a educação do campo seja inclusiva, contextualizada e capaz de responder

aos desafios e necessidades das populações camponesas. Outro programa de valorização com a educação do Campo foi o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado em 2013, que visa o desenvolvimento da educação e de todos os povos camponeses e suas identidades (Cavalcanti; Carvalho, 2021).

### O Pronacampo é

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (Brasil, 2012, p. 04).

Este programa é uma iniciativa do governo brasileiro destinada a promover e fortalecer a educação em áreas rurais, sendo uma política ampla e integrada, direcionada a superar os desafios históricos da educação no campo, promovendo, a garantia de uma educação de qualidade e adequada voltado às necessidades das populações dos campos, contribuindo para a inclusão social e o desenvolvimento dessas comunidades.

Assim, esta política estabeleceu diretrizes específicas para a oferta de educação nas áreas rurais, buscando garantir que as escolas do campo pudessem estar apart das especificidades das comunidades. Com a institucionalização da educação do campo como política pública, vimos que representa um reconhecimento das particularidades e das necessidades das populações camponesas (Caldart, 2022).

Entretanto, mesmo com os avanços, é nítido que a educação do campo ainda continua enfrentando inúmeros desafios. Nessa perspectiva, percebemos que a formação de professores tem sido um obstáculo a ser enfrentado, já que muitos educadores que atuam no campo não possuem a formação específica para saber lidar com as necessidades da realidade do povo camponês. Segundo Molina (2012), é essencial que se promova uma formação que contemple as especificidades do povo do campo, integrando teoria e prática de maneira contextualizada.

Além disso, as condições de infraestrutura das escolas do campo frequentemente são inadequadas, com falta de recursos didáticos e materiais pedagógicos. A valorização dos saberes e práticas culturais das comunidades rurais também é um aspecto que precisa ser fortalecido, pois a educação do campo deve ser um espaço de construção coletiva, onde os saberes do campo são reconhecidos e valorizados (Arroyo, 2007).

Nos últimos anos, temos percebido que há um esforço para promover uma educação que valorize todos saberes locais e a participação comunitária. A implementação de práticas pedagógicas que respeitam a cultura e as tradições rurais é fundamental para o sucesso da educação do campo.

Atualmente, vimos que as universidades têm desempenhado um papel crucial nesse processo, oferecendo cursos de Licenciatura em Educação do Campo e promovendo pesquisas que buscam compreender e atender às necessidades das populações rurais.

Nessa perspectiva, compreendemos que a história e o desenvolvimento da educação do campo no Brasil refletem um processo contínuo de lutas e conquistas. Embora muitos desafios ainda persistam, os avanços obtidos até agora demonstram o potencial transformador da educação do campo na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## CAPÍTULO 2: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

A história da educação do campo no Estado do Espírito Santo é marcada por um processo de construção e resistência, refletindo as lutas das comunidades rurais por uma educação que atenda às suas especificidades. Desde o início do século XX, a educação no campo capixaba era caracterizada por escolas isoladas, frequentemente de difícil acesso e com infraestrutura precária. Essas escolas, muitas vezes, funcionavam em casas de moradores ou em espaços improvisados, sem recursos didáticos adequados e com

professores que tinham pouca ou nenhuma formação específica para atuar nesse contexto (Arroyo, 2007).

A partir da década de 1980, os conflitos por terras no Espírito Santo envolveram diversos grupos, incluindo posseiros, fazendeiros, populações indígenas, quilombolas, empresas de agronegócio, trabalhadores rurais sem terra, latifundiários, etc. Esses conflitos também destacaram o papel central das lideranças dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), onde passaram a mobilizar as massas camponesas e denunciar a expropriação desses trabalhadores (Silva, 2023).

Nesse contexto, a construção da Educação do Campo no Espírito Santo passa a integrar a luta por justiça social das famílias do campo, sendo essencial para fortalecer as experiências educativas já existentes e criar novas iniciativas que atendam às demandas desses grupos enquanto forças sociais, históricas e políticas (Silva, 2023). Nesse sentido,

A chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado do Espírito Santo dá impulso ao processo de reivindicação da implantação de escolas no campo. Apesar de todos os desafios enfrentados pelas famílias agricultoras, foi possível a criação de instituições de ensino em áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária que atendessem todas as etapas da educação básica e cuja forma de organizar o ensino encontrasse correspondência com as especificidades das comunidades camponesas onde as instituições estivessem inseridas (Silva, 2023, p.14).

Desde a criação do setor de educação do MST no Espírito Santo em 1988, ficou claro que a formação dos estudantes sem-terra em assentamentos e acampamentos era uma prioridade. Isso revela uma crítica ao modelo hegemônico das escolas das redes municipais e estaduais, cuja proposta curricular não reflete a diversidade da realidade agrária brasileira. Assim, surgiram ações para implementar práticas pedagógicas específicas nas escolas do campo no Espírito Santo, alinhadas com a agenda nacional do MST em defesa da educação pública. Essa postura do maior movimento social do país representou, naquele momento histórico, uma das mais fortes contraposições à ideologia que promovia a retirada do Estado de diversos contextos econômicos, políticos e sociais (Silva, 2023).



A criação do projeto Por Uma Educação do Campo foi motivada por várias razões principais. Por um lado, havia a marginalização social e educacional enfrentada pelos moradores do campo, que viviam em condições de miséria, desigualdade social e sob a pressão do avanço predatório do capital sobre o campesinato, sem contar com políticas públicas voltadas para a educação rural. Por outro lado, a luta pela Educação do Campo se tornou viável graças aos movimentos sociais de trabalhadores camponeses, que estavam simultaneamente batalhando pela terra e por um modelo de desenvolvimento para a sociedade que fosse diferente do promovido pelo agronegócio (Silva, 2023).

Assim, a luta pela Educação do Campo surge dos desafios sociais, econômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e dos esforços dos movimentos sociais camponeses para encontrar soluções. Na Educação do Campo, a discussão sobre o campo precede a da educação ou pedagogia, embora esteja sempre interligada a elas. Para nós, o debate sobre o campo é, essencialmente, um debate sobre o trabalho no campo, que está intrinsecamente ligado à dimensão cultural, às relações sociais e aos processos produtivos da existência no campo. Isso define uma concepção de educação que está integrada a uma tradição teórica que vincula a natureza da educação ao destino do trabalho (SILVA, 2023). Além disso,

Ainda, no bojo das lutas sociais pela garantia da educação pública em todos os níveis de ensino para a população camponesa no norte capixaba foi implementado no ano de 2013 o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo pela Universidade Federal do Espírito Santo através do campus do Centro Universidade Norte Capixaba, localizado no município de São Mateus. A instituição deste curso superior ocorreu em atendimento à demanda apresentada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. Este órgão conclamou as Instituições Públicas de Educação Superior – a elaborarem projetos de Cursos Presenciais de Licenciatura em Educação do Campo a partir do Programa de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, em cumprimento à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03/04/2002 ao Decreto Nº 7.352 de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de educação do Campo – Pronacampo (Silva, 2023, p. 24),

Nessa perspectiva, compreendemos que essa iniciativa surge no contexto das lutas sociais pela garantia da educação pública para a população camponesa do norte do Espírito Santo. Logo, além de cumprir a solicitação do Ministério da Educação, a implementação do curso também foi resultado de ações político-sociais realizadas por diversos atores e contextos campesinos da região. Essa iniciativa destaca a importância da educação contextualizada para a realidade rural e a necessidade de políticas públicas específicas para atender às demandas educacionais dos moradores do campo.

A criação do curso representa uma conquista significativa para os movimentos sociais e para a população camponesa, refletindo a luta por uma educação que respeite e valorize as especificidades do campo. A abordagem do curso procura integrar as dimensões sociais, culturais e produtivas da vida no campo, promovendo uma formação que vai além dos conhecimentos tradicionais e busca a transformação social e a valorização do trabalho e da cultura campesina.

Assim, a história da educação do campo no Espírito Santo é uma trajetória de lutas e conquistas, marcada pela busca por uma educação que respeite e valorize as especificidades das populações rurais. Embora muitos desafios ainda persistam, os avanços obtidos até agora demonstram o potencial transformador da educação do campo na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### CAPÍTULO 3: OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Os centros familiares de formação por alternância foram criados no estado do Espírito Santo e eram chamados de Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Depois, outros estados aderiram sem nenhum vínculo com o movimento EFA, e foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRS). Esses primeiros experimentos e centros antigos influenciaram a implementação de outros que assumiram muitas características dos EFAS (Silva, 2007).

Em 2005 ocorreu o VIII Encontro Internacional de Pedagogia da Alternância, tendo uma articulação com as experiências anteriores culminando a constituição de uma rede nacional. Assim, surge os Centros Familiares de

Formação por Alternância (CEFFAS). Os CEFFAS têm como princípio norteador a pedagogia da alternância. Esse princípio articula, em períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar, alternando a formação agrícola na propriedade com os conhecimentos teóricos das disciplinas com uma preparação para a vida comunitária (Silva, 2007).

O princípio pedagógico da Alternância visa desenvolver nos alunos a interação da escola com o mundo que os rodeia. Logo, a formação da alternância traz em seu bojo uma problemática bastante complexa, pois abarca relações construídas entre o meio escolar e o familiar (Silva, 2007).

Como surge a Pedagogia da Alternância? Essa metodologia surge de forma espontânea em 1935, na França, com pais dedicados à agricultura, em busca de um espírito de preservação dos valores rurais do homem que produz, da importância da produção, entendendo o desenvolvimento através da competência profissional em uma perspectiva coletiva, uns com os outros. Desse modo, os filhos de lavradores recebiam formação técnica aliada à melhoria de vida no campo (Santos; Bueno, 2016)

Os elementos dessa pedagogia têm 3 pilares, que são: vínculos entre organizações familiares e responsabilidade pedagógica; preocupação com o desenvolvimento local com enfoque na formação integral dos sujeitos; e autenticidade pedagógica nos instrumentos e espaços de formação. Esse último nos leva a entender a importância de conhecermos as origens dessa pedagogia para melhor compreendê-la na formação dos professores (Santos; Bueno, 2016).

De acordo com Santos e Bueno (2016), as práticas da alternância promovem condições básicas de formação dos envolvidos no processo em conjunto com a transformação do meio rural. Para tanto, conta com a parceria de professores, alunos, monitores, família, comunidade, movimentos sociais e organizações locais. Sendo considerado o seguinte processo: Propriedade -> O aluno mergulha na sua realidade da sua propriedade, caracterizando-a; Escola -> Socializa os saberes e aprofunda os conteúdos na análise anterior;

Propriedade, em que retoma à sua realidade com os saberes ressignificados, intervindo dialeticamente (Santos; Bueno, 2016).

Nessa direção, compreendemos que esses comportamentos geram valores e saberes que poderão ser trabalhados no contexto escolar, articulando com as organizações familiares e comunitárias (Santos; Bueno, 2016). Logo, a Pedagogia da Alternância é um método educativo que surge como uma resposta inovadora e adaptada às necessidades específicas das comunidades rurais. Esse modelo se caracteriza pela alternância entre tempos de formação na escola e tempos de formação nas comunidades e propriedades familiares dos estudantes. Tal metodologia visa integrar a realidade vivenciada pelos alunos com os conteúdos teóricos e práticos trabalhados no ambiente escolar.

Segundo Caldart (2012), a Pedagogia da Alternância se fundamenta em princípios que valorizam a integração entre o conhecimento científico e os saberes populares, promovendo uma educação contextualizada que respeita e incorpora a cultura e as experiências dos sujeitos do campo. Ela argumenta que essa prática educativa não apenas beneficia o aprendizado dos estudantes, mas também fortalece a comunidade rural como um todo ao fomentar o desenvolvimento local sustentável.

Freire (1987) destaca que a educação deve partir da realidade concreta dos alunos, permitindo-lhes tornarem-se sujeitos de sua própria aprendizagem e transformação social. Esse pensamento está alinhado com o objetivo da pedagogia da alternância de promover uma educação que não se limita ao espaço escolar, mas que se estende à vida cotidiana dos estudantes e suas famílias. Em consonância, Gadotti (2000) reforça sobre a importância da educação do campo na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para o referido autor, a educação do campo deve ser pensada a partir das especificidades e das necessidades das populações rurais, promovendo uma formação que articule o conhecimento técnico-científico com os saberes tradicionais e as práticas sociais das comunidades. A pedagogia da alternância, nesse sentido, é vista como uma estratégia pedagógica que possibilita essa articulação, promovendo uma educação integral que abrange todas as dimensões da vida dos sujeitos do campo.

Além disso, o modelo de alternância permite uma maior participação da família e da comunidade no processo educativo, o que é fundamental para o sucesso e a relevância da educação do campo. Arroyo (2007), aponta que a participação comunitária é essencial para a construção de uma escola que responda às necessidades e aos sonhos das populações do campo, promovendo um desenvolvimento rural que seja sustentável e inclusivo.

Desse modo, a Pedagogia da Alternância representa uma abordagem educativa que busca conciliar a teoria e a prática, valorizando os conhecimentos locais e promovendo uma formação integral dos estudantes. Esse modelo se revela fundamental para a educação do campo, pois considera as especificidades das comunidades rurais e promove um desenvolvimento educativo que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento social e econômico dessas regiões. Desta feita, através de uma educação contextualizada e participativa, a pedagogia da alternância contribui para a construção de um projeto educativo que visa a emancipação dos sujeitos do campo e a transformação de suas realidades.

#### CAPÍTULO 4: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo examinará as políticas públicas existentes e suas implicações para a formação de professores da educação do campo.

Nos últimos anos, as políticas públicas para a educação do campo no Brasil têm enfrentado desafios e evoluções que refletem as complexas dinâmicas sociais, econômicas e políticas do país. As políticas públicas desempenham um papel crucial no apoio à educação do campo e sua implementação pode trazer contribuições significativas na formação docente (Molina; Hage, 2012).

A educação do campo, tradicionalmente marcada por um histórico de marginalização e desvalorização, tem recebido atenção através de diversas iniciativas que buscam promover uma educação contextualizada e de qualidade para as populações rurais.

Um marco significativo nesse período foi a continuidade e expansão de programas voltados para a formação de professores e a melhoria das condições educacionais no campo. A Lei nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, esta Lei continua a ser uma referência essencial, com metas específicas para a educação do campo. De acordo com o PNE, uma das metas é oferecer educação básica de qualidade e em tempo integral, preferencialmente em escolas públicas, para os estudantes do campo (Brasil, 2014).

Relatórios recentes indicam que o Pronera tem ampliado suas ações, apesar dos desafios orçamentários. Em 2021, por exemplo, o programa formou mais de 2.000 alunos em cursos técnicos e superiores voltados para a agroecologia e outras áreas afins (Inep, 2021). Essa iniciativa tem sido fundamental para a formação de educadores que atuam nas áreas rurais, capacitando-os com uma visão crítica e contextualizada.

Entretanto, as políticas públicas para a educação do campo enfrentam desafios significativos relacionados à instabilidade política e econômica do país. A redução de verbas para programas educacionais tem impactado negativamente a implementação de projetos específicos para o campo. Segundo um relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os cortes orçamentários na educação têm prejudicado a continuidade de programas essenciais, afetando especialmente as áreas rurais, onde a dependência de políticas públicas é maior (Ipea, 2021).

Outro ponto de destaque é a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e sua adequação às particularidades da educação do campo. A BNCC, aprovada em 2017, estabelece diretrizes para os currículos escolares em todo o país. Nos últimos três anos, tem havido um esforço para adaptar essas diretrizes às realidades do campo, garantindo que os conteúdos sejam relevantes e contextualizados. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC precisa ser flexível para permitir as adaptações que contemplem as especificidades culturais e sociais das comunidades do campo (MEC, 2021).

A educação indígena e quilombola, como parte integrante da educação do campo, também tem sido foco de políticas públicas recentes que com o Decreto nº 10.502/2020, fica instituído a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Ela é uma iniciativa que visa promover a valorização das culturas e línguas indígenas, bem como a formação de professores indígenas. De acordo com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), a implementação dessa política tem enfrentado desafios, mas representa um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais das populações indígenas (Funai, 2020). Apesar disso, as políticas públicas para a educação do campo buscam formas de promover uma educação inclusiva e de qualidade. A colaboração entre governos, movimentos sociais e organizações não-governamentais tem sido fundamental para a construção de políticas que atendam às necessidades das populações rurais (Contag, 2021).

A formação continuada é outro ponto crítico. Frequentemente, os programas de formação continuada não são acessíveis para os professores do campo devido às distâncias geográficas e às condições de trabalho adversas. Arroyo (2007) observa que os professores do campo muitas vezes trabalham em condições adversas, com escassez de recursos e apoio. Sendo assim, é preciso pensar em formações continuadas que superem esses obstáculos, oferecendo alternativas como a educação a distância e programas de formação *in loco*.

Outro ponto que precisa ser observado, são as condições nos locais, visto que muitas escolas do campo apresentam problemas de infraestrutura, falta de recursos pedagógicos, o que dificulta a permanência do profissional e o exercício do docente. Em conformidade com Caldart (2012), a precariedade das condições de ensino nas áreas rurais reflete uma histórica desvalorização das populações do campo e, sem uma valorização adequada do trabalho docente, é difícil motivar os professores a permanecerem e se dedicarem às comunidades rurais.

Outro desafio é a necessidade de adaptar os conteúdos curriculares às realidades e necessidades do campo. Muitas vezes, os currículos são desenhados sem levar em conta as especificidades do meio rural, o que resulta em uma educação desconectada da realidade dos alunos. De acordo com Molina (2012), é essencial promover uma formação que contemple as especificidades

do campo, integrando teoria e prática de maneira contextualizada. Isso implica a criação de materiais didáticos e metodologias de ensino que valorizem os saberes locais e promovam a participação ativa das comunidades na construção do conhecimento.

Assim, a formação de professores para a educação do campo enfrenta desafios que exigem uma abordagem integrada e contextualizada. É necessário repensar tanto a formação inicial quanto a continuada, valorizando os saberes e práticas culturais do campo, e melhorando as condições de trabalho e a infraestrutura das escolas rurais. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

## CAPÍTULO 5: PERSPECTIVAS FUTURAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo discutiremos sobre as tendências futuras e as possíveis inovações na formação de professores.

O futuro da formação de professores da educação do campo depende de várias iniciativas e mudanças estruturais. Segundo Arroyo (2004), é fundamental promover a valorização e o reconhecimento da educação do campo como uma área vital. A incorporação de tecnologias educacionais e a criação de programas de formação continuada adaptados às realidades rurais são perspectivas que podem ser potencializadoras e promissoras nesse processo. Caldart (2012) enfatiza a importância de promover uma educação que valorize os saberes do campo e fortaleça a identidade rural dos alunos, como também, a colaboração entre universidades e comunidades rurais pode ser uma estratégia eficaz para a formação de professores.

A formação de professores no Brasil tem sido tema de intenso debate e reflexão, com diversas propostas e iniciativas emergindo para enfrentar os desafios contemporâneos e preparar educadores capazes de atuar em contextos diversos e dinâmicos. As perspectivas futuras na formação de professores envolvem a incorporação de novas tecnologias, a valorização das práticas



pedagógicas inovadoras e a necessidade de uma formação contínua e contextualizada.

Um aspecto central nas discussões recentes é a integração das tecnologias digitais na formação de professores. A pandemia de Covid-19 acelerou a adoção de ferramentas tecnológicas na educação, destacando a importância de preparar os professores para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz. Morán (2020), aponta que a formação de professores deve incluir o domínio das tecnologias digitais não apenas como ferramentas de ensino, mas como meios para promover uma aprendizagem ativa e personalizada. As iniciativas de formação docente, portanto, devem investir na capacitação tecnológica, permitindo que os professores estejam aptos a lidar com ambientes de aprendizagem híbridos e digitais.

A inovação pedagógica também se destaca como uma perspectiva essencial para a formação de professores. De acordo com Behar (2021), as metodologias ativas promovem um ensino centrado no aluno, incentivando a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento. Integrar essas abordagens na formação de professores é crucial para desenvolver educadores que possam criar ambientes de aprendizagem engajadores e eficazes.

A formação contínua dos professores é outro aspecto fundamental para o futuro da educação. A necessidade de atualização constante diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas exige que os programas de desenvolvimento profissional sejam flexíveis e acessíveis. Lima (2022) destaca que a formação continuada deve ser vista como um processo permanente, proporcionando aos professores oportunidades de aprendizado ao longo de toda a carreira. Isso inclui não apenas cursos e workshops, mas também a criação de comunidades de prática e redes de colaboração entre educadores.

A contextualização da formação docente é particularmente relevante em um país diverso como o Brasil, visto que as especificidades regionais e culturais devem ser levadas em consideração, garantindo que os professores estejam preparados para atuar em diferentes contextos sociais e econômicos. Isso

implica a necessidade de currículos de formação que integrem conhecimentos sobre diversidade cultural, inclusão social e justiça educacional.

As políticas públicas também desempenham um papel crucial na formação de professores. Nos últimos anos, iniciativas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e os programas de residência pedagógica têm buscado melhorar a qualidade da formação inicial e continuada. Segundo um relatório do Ministério da Educação (Brasil, 2022), os programas de residência pedagógica têm proporcionado uma experiência prática significativa para os futuros professores, aproximando a teoria da prática e fortalecendo a formação docente. A continuidade e a ampliação dessas políticas são fundamentais para garantir a formação de professores bem preparados e comprometidos com a qualidade da educação.

Por fim, concluímos que a valorização profissional dos professores é uma questão central para as perspectivas futuras na formação docente. A valorização envolve não apenas melhores condições de trabalho e remuneração adequada, mas também o reconhecimento social e a promoção do bem-estar dos educadores. Logo, a valorização dos professores é essencial para atrair e reter profissionais qualificados na carreira docente, promovendo um ambiente educacional saudável e motivador (Gatti, 2020). Políticas que promovam a valorização e o apoio aos professores são essenciais para construir um sistema educacional forte e eficaz.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS / CONCLUSÕES**

A formação de professores para a educação do campo enfrenta desafios significativos, mas também apresenta inúmeras oportunidades para inovação e melhoria. Ao compreender a trajetória histórica, identificar os desafios e analisar as políticas públicas, podemos desenvolver estratégias eficazes para a formação de professores capazes de atender às necessidades das populações rurais.

A trajetória do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo demonstra que a educação rural pode ser uma ferramenta poderosa para a

transformação social. Este curso não apenas atende a uma necessidade educacional, mas também atua como um catalisador para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

O fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação do campo deve continuar a ser uma prioridade. É fundamental que o Estado, em parceria com as comunidades locais e movimentos sociais, mantenha e expanda iniciativas que garantam a inclusão e valorização da população camponesa.

Assim, é essencial reconhecer que a educação do campo é mais do que uma escola acadêmica; é uma questão de justiça social. Pois é preciso que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de boa qualidade, independente de sua localização geográfica, para assim, construirmos uma sociedade mais justa e equitativa.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes. 2004

ARROYO, M. G. **Educação do campo**: Notas para uma análise crítica. Revista Brasileira de Educação. 2007

BEHAR, P. A. **Metodologias Ativas na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes. 2011.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília: Ministério da Educação. 2012

CALDART, R. S. **Pedagogia da Alternância**: educação e desenvolvimento local. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. 2012

CAVALCANTI, Ana Paula de Holanda. Carvalho, Waldênia Leão de. **A educação do campo no cenário da política educacional brasileira**: breve histórico. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 30, n. 2, p. 1-18, maio/agosto, 2021

CONTAG. **Participação das Comunidades Rurais nas Políticas Educacionais**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. 2021

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FUNAI. **Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Fundação Nacional do Índio. 2020.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea. São Paulo: Cortez. 2000.

GAIA, Carlos Alberto. GUERRA, Renato Borges. NUNES, José Messildo Viana. **Educação do campo como pressuposto basilar para o processo indutor de desenvolvimento**. local ampus de cascavel. Vol.8 nº 15 jan./jun. 2013, p. 147-162

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: Políticas e Práticas. São Paulo: Cortez. 2020.

INEP. **Relatório Anual do PRONERA**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021.

IPEA. **Impactos dos Cortes Orçamentários na Educação**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2021.

LIMA, L. C. **Formação Contínua de Professores**: Desafios e Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica. 2022.

MEC. **Adaptação da BNCC às Realidades do Campo**. Brasília: Ministério da Educação. 2021.

MEC. **Relatório Anual do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação. 2022.

MOLINA, M. C., & HAGE, S. M. **Educação do Campo e Pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: Ministério da Educação. 2012.

MORÁN, J. M. **Tecnologias Digitais na Educação**: Desafios e Possibilidades. São Paulo: Papyrus. 2020.

SANTOS, B. S. **Educação e Diversidade Cultural**: Práticas e Perspectivas. Salvador: Edufba. 2021.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. SILVA, Marizete Andrade da. **Políticas públicas em educação do campo**: Pronera, Procampo e Pronacampo. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica-RJ, Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SILVA, Marizete Andrade da. **As lutas sociais e o processo de construção da educação do campo no norte do Espírito Santo**. Revista História da Educação (Online), v. 27. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/7YJmFkG3fcdLScBhX5H5PmP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 jul 2024.

UNICEF. **Impacto da Pandemia na Educação Rural**. Nova York: Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2021.