



**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**THE CONTRIBUTIONS OF RURAL EDUCATION TO TEACHER TRAINING:
BETWEEN CHALLENGES AND POSSIBILITIES**

**LAS CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN RURAL A LA FORMACIÓN DE
DOCENTES: ENTRE DESAFÍOS Y POSIBILIDADES**



10.56238/bocav25n74-026

Esther Marciano Barbosa

Mestranda em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

E-mail: esthermarcianob2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8607-4709>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7474692701626872>

Renato Barros de Almeida

Doutor em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e Universidade Estadual de Goiás (UEG)

E-mail: renato.b@pucgoias.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8393-6557>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288153314499688>

RESUMO

O presente trabalho possui como intuito investigar de que maneira a Educação do Campo pode contribuir para a formação de professores, evidenciando os desafios e as possibilidades que perpassam a busca por uma educação democrática e inclusiva. Este estudo evidencia as origens do movimento em defesa da Educação do Campo e os seus fundamentos, destacando de que maneira esses elementos fortalecem o processo formativo docente. A partir de uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, foram utilizadas as obras de autores referências, como Caldart (2000, 2004, 2008, 2012), Arroyo (2004, 2007, 2012) e Molina (2012, 2017), possibilitando uma análise crítica e ampla do tema. Defende-se que a discussão acerca das contribuições da Educação do Campo para a formação de professores é essencial, compreendendo que ela não visa apenas romper com o modelo ruralista excludente historicamente direcionado ao meio rural, mas desafia radicalmente os paradigmas de uma educação tradicional, defendendo um processo educativo justo e plural. Ainda assim, é possível perceber grandes desafios ao considerar o modelo atual de formação, que tende à padronização do ensino e desconsidera as especificidades dos diversos coletivos sociais. Diante disso, evidenciou-se a necessidade de aprofundar este debate, destacando a importância da incorporação dos fundamentos da Educação do Campo no âmbito da formação de professores, considerando a cultura, a história e o modo de vida dos diferentes sujeitos que refletem a diversidade brasileira, desafiando o paradigma atual.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Coletivos Sociais.

ABSTRACT

The present study aims to investigate how Education of the Countryside can contribute to teacher education, highlighting the challenges and possibilities that permeate the pursuit of a democratic and inclusive education. This study examines the origins of the movement in defense of Education of the Countryside and its foundations, emphasizing how these elements strengthen the teacher education process. Based on a qualitative, bibliographic approach, works by leading authors such as Caldart (2000, 2004, 2008, 2012), Arroyo (2004, 2007, 2012), and Molina (2012, 2017) were used, enabling a critical and comprehensive analysis of the topic. It is argued that the discussion about the contributions of Education of the Countryside to teacher education is essential, recognizing that it not only seeks to break with the exclusionary ruralist model historically directed at rural areas, but also radically challenges the paradigms of traditional education by advocating for a fair and plural educational process. Nevertheless, significant challenges can still be observed when considering the current teacher education model, which tends toward the standardization of teaching and disregards the specificities of diverse social collectives. Therefore, the need to deepen this debate becomes evident, highlighting the importance of incorporating the foundations of Education of the Countryside into teacher education, taking into account the culture, history, and ways of life of different subjects who reflect Brazilian diversity, thus challenging the current paradigm.

Keywords: Education of the Countryside. Teacher Education. Social Collectives.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo investigar de qué manera la Educación Rural puede contribuir a la formación de docentes, poniendo de relieve los retos y las posibilidades que atraviesan la búsqueda de una educación democrática e inclusiva. Este estudio pone de manifiesto los orígenes del movimiento en defensa de la Educación Rural y sus fundamentos, destacando cómo estos elementos fortalecen el proceso de formación docente. A partir de un enfoque cualitativo y bibliográfico, se utilizaron las obras de autores de referencia, como Caldart (2000, 2004, 2008, 2012), Arroyo (2004, 2007, 2012) y Molina (2012, 2017), lo que permitió un análisis crítico y amplio del tema. Se defiende que el debate sobre las contribuciones de la Educación Rural a la formación de docentes es esencial, entendiendo que no solo pretende romper con el modelo ruralista excluyente históricamente dirigido al medio rural, sino que desafía radicalmente los paradigmas de la educación tradicional, defendiendo un proceso educativo justo y plural. Aun así, es posible percibir grandes desafíos al considerar el modelo actual de formación, que tiende a la estandarización de la enseñanza y desconsidera las especificidades de los diversos colectivos sociales. Ante esto, se puso de manifiesto la necesidad de profundizar en este debate, destacando la importancia de incorporar los fundamentos de la Educación Rural en el ámbito de la formación del profesorado, teniendo en cuenta la cultura, la historia y el modo de vida de los diferentes sujetos que reflejan la diversidad brasileña, desafiando el paradigma actual.

Palabras clave: Educación Rural. Formación de Profesores. Colectivos Sociales.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil permanece como um tema recorrente e urgente nos debates educacionais. Marcada por adversidades e tensões sociais, essa formação para os diferentes contextos educativos não se constitui de forma isolada, pois as finalidades educativas se transformam a partir dos conflitos e jogos de poder de cada época. Desde os primeiros movimentos na defesa da institucionalização de cursos de licenciatura até a abertura de campos formativos específicos, como a Licenciatura em Educação do Campo, observam-se avanços e retrocessos nas políticas educacionais de formação e na discussão do currículo. Essa trajetória reflete disputas ideológicas, em um sistema contraditório que molda a realidade brasileira. Como resultado disso, atualmente nota-se uma ameaça constante à educação democrática e à formação crítica de professores por práticas generalistas, baseadas em currículos padronizados, como a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Reforma do Ensino Médio (2017).

Neste cenário, a Educação do Campo consolida-se como um movimento importante que, nas últimas décadas, problematiza o sentido e o papel da educação, na militância por um processo educativo inclusivo e plural. Originada da luta pelos povos do campo, visando a formação integral e a emancipação de um grupo excluído historicamente, ela transformou-se em uma fonte essencial para a reflexão sobre o processo formativo docente. Assim, é possível expandir a discussão sobre Educação do Campo e incluí-la nos cursos formativos docentes. Nesse contexto, este estudo investiga as origens, os fundamentos e os elementos que podem oferecer contribuições para os diversos campos, considerando que a Educação do Campo se estabelece como uma contraposição a um projeto formativo bancário, instrumental e focado em resultados classificatórios, típico do modelo atual em que a sociedade brasileira se encontra inserida.

Diante disso, este artigo propõe a investigar: quais são as contribuições que a Educação do Campo, considerando a sua origem e fundamentos, pode fornecer à formação de professores diante dos desafios na construção de uma educação justa e inclusiva? Para expandir essa reflexão, busca-se realizar uma análise crítica da realidade objetiva brasileira, destacando elementos para contribuir com a questão levantada. Visando evidenciar conceitos, realizar sínteses e aprofundar a discussão do tema, traçou-se uma busca expressiva por obras, artigos, teses e dissertações sobre o tema, delineando uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica. Para tanto, apoiou-se em autores especialistas sobre a temática da Educação do Campo e na formação docente, como Caldart (2000, 2004, 2008 e 2012), Arroyo (2004, 2007 e 2012) e Molina (2012), que se mostraram fundamentais para expandir as reflexões de forma crítica e questionadora da realidade.

O texto será organizado da seguinte forma: inicialmente, discute-se a Educação do Campo, suas origens e fundamentos, com ênfase em sua definição cunhada a partir de conferências e seminários após a década de 1990. Em seguida, retorna-se ao histórico da Educação Rural e do Ruralismo

Pedagógico, que antecedem esse período. Posteriormente, serão destacados os fundamentos da Educação do Campo, evidenciando a defesa por uma educação plural, justa, democrática e específica da realidade do campesinato. Por fim, analisa-se de maneira mais ampla a formação de professores e, a partir dos fundamentos da Educação do Campo, como ela pode contribuir para o processo formativo docente.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS E FUNDAMENTOS

Falar de Educação do Campo na realidade brasileira é, inevitavelmente, falar de conflitos. Conflitos de classe, de luta pela terra e pela reforma agrária, que permeiam aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais em um contexto de negação de direitos e do reconhecimento do povo do campo. Tais conflitos não são reflexos apenas de um passado histórico, mas que ainda permeiam os dias atuais e evidenciam tensões profundas entre uma população marginalizada desde a colonização e um Estado que falha em garantir o direito universal à educação. Em razão disso, esse debate se insere em uma dinâmica ampla e particular ao mesmo tempo, impossibilitando uma abordagem que ignore e deixe de tencionar a discussão sobre particularidade e totalidade, o local e o macro. Diante disso, é essencial compreender a trajetória da Educação do Campo e seus fundamentos, confrontando-a com uma visão do campo ora romantizada, ora vista como sinônimo de atraso ou de espaço exclusivo para desenvolvimento econômico do agronegócio, reduzindo o campo a uma função produtiva.

Ao conceituar a Educação do Campo, corre-se o risco de restringi-la a uma concepção limitada e estática. Para ultrapassar tal visão limitada, Caldart (2008) alerta que essa é uma definição que é nova, mas nasce permeada por disputas em vista das contradições que perpassam esse espaço. Assim, não se tem um conceito fixo, mas isso não significa dizer que é aleatório. É algo em movimento, que se está em processo de constituição histórica e material real, própria do que a autora chama de “materialidade de origem”. Dessa maneira, pode-se afirmar que a Educação do Campo emerge nos movimentos sociais, tendo como contexto uma realidade permeada por conflitos. Origina-se, conforme a autora, na junção entre a luta dos povos sem-terra por escolas localizadas nas áreas de reforma agrária e das comunidades campesinas, que se negavam a perder sua experiência de educação contextualizada. Nesse sentido, trata-se de uma educação que aconteça em seus lugares de origem, mas não só: precisa ser elaborada juntamente com o povo do campo, considerando a sua cultura e as suas necessidades.

Embora a luta pela Educação do Campo não tenha se iniciado recentemente, não se pode afirmar o mesmo da expressão “Educação do Campo”. Caldart (2012) explica que ela nasce primeiro como “Educação Básica do Campo”, durante as discussões promovidas pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, evento que tem como sede Luziânia, Goiás, no ano de 1988. Essa conferência se deu após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

(Enera), tendo como principal organizador o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em 1997. É nesse contexto que são intensificadas as discussões sobre a Educação do Campo e a sua ampliação, sendo considerada necessária a mudança de “Educação Básica do Campo” por “Educação do Campo”. Essa modificação ocorre e é afirmada no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), n.º 36/2001, que seriam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Caldart, 2012).

A substituição acontece pela defesa que a educação do campo compreende um processo de formação integral do sujeito, não se limitando à educação básica, indo desde a educação infantil até o ensino superior. Essa expressão foi reafirmada no contexto da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Brasília em 1994, ganhando apoio nacional (Caldart, 2012). Destaca-se que um dos pontos centrais da I Conferência também foi a necessidade de substituir o termo “meio rural” por “campo” ao designar a educação para o povo do campo, de forma que a discussão sobre diversidade cultural, políticas do campo e atuação dos movimentos sociais fosse incluída. Tais conferências, documentos e legislações elaboradas nesse contexto foram essenciais para o fortalecimento da discussão sobre a necessidade de superação de uma visão tradicional da educação para os povos do campo, limitadora e vinculada às demandas do agronegócio, em um modelo tecnicista de ensino.

A mudança dos termos não representa apenas uma mudança de terminologias, mas implica em uma nova concepção pedagógica, discutindo tanto a diferença entre “rural” e “campo” e ampliando a educação para além de sua etapa básica. Isso foi evidenciado no texto base do documento da I Conferência:

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998, p. 9).

A chamada “Educação Rural” foi um projeto educativo voltado às populações camponesas, historicamente associado às demandas de modernização e industrialização do campo, tendo as mesmas características da escola urbana, sem qualquer alteração que considerasse as particularidades do campo (Ribeiro, 2012). É um modelo educacional associado ao desenvolvimento do capitalismo e a modernização do campo, visando a formação de mão de obra a partir da instrumentalização dos saberes. Os conhecimentos decorrentes do próprio trabalho, em uma visão ontológica e como princípio educativo, são desconsiderados, e a essência da educação se transforma e reduz-se ao manejo de instrumentos, técnicas e o uso de insumos agrícolas para otimização do tempo e maior produtividade.

O educar foi substituído pela capacitação dos estudantes, em que os povos do campo perderam sua autonomia a partir da imposição de um conhecimento alheio. Nesse sentido,

[...] a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas (Ribeiro, 2012, p. 299).

Cabe destacar que, embora tenha-se alguns traços de uma Educação Rural presente durante o século XIX, foi somente partir dos anos de 1910 e 1920, segundo Rangel e Carmo (2011), que há um maior destaque para esse modelo educativo na sociedade brasileira, visto que é um momento marcado pela expansão da industrialização e a tentativa de modernização do país. Atraídos pelas ofertas de emprego e melhores condições de vida, conforme Ramal (2016), muitos camponeses deixaram os seus locais de origem e partiram para os grandes centros urbanos visando atender a demanda exigida com essa nova fase que o país se encontrava. É válido salientar que a grande parte da população ainda residia nas zonas rurais do país nesse período, com uma forte presença das oligarquias latifundiárias e dos donos das grandes fazendas, contando com concentração de renda nas mãos de poucos e um trabalho de natureza servil, com a ausência de escolas e um número significativo de sujeitos analfabetas.

Na procura por melhores condições de vida, há um deslocamento expressivo de pessoas do campo para as cidades, fazendo com que os diversos problemas sociais nas cidades sejam escancarados, evidenciando a ausência de infraestrutura e a acentuada desigualdade socioeconômica do país. Bolsões de pobreza urbanos eram formados, resultando em novas segregações espaciais que contribuíram para a marginalização das populações naquelas condições. Como tentativa de resolver tais questões, mascarada por uma concepção de nação xenofóbica e coronelista, interessada pela riqueza produzida pelo campo e que agora se encontrava sem mão de obra barata suficiente, inicia-se um projeto de defesa da permanência do homem no campo. Tal proposta, apoiada por grupos da elite urbana e do agronegócio, viam na educação um meio de fixação do sujeito no campo no meio rural, evitando que se deslocassem para as cidades e abandonassem as suas atividades em seus locais de origem (Rangel; Carmo, 2011).

Dessa maneira, há a inauguração do chamado “Ruralismo Pedagógico”, uma corrente de pensamento que defendia uma escola para preparação do homem do campo, diferente da educação urbana, para evitar a emigração e adaptá-lo ao meio em que vive. Conforme Prado (1995), havia a defesa de uma disciplina para o trabalho, para que ele compreendesse que era um dever seu garantir o abastecimento das populações de forma geral. Por isso, era preciso que ele se transformasse em um ser produtivo, pois até então o que o representava era a ideia de um sujeito preguiçoso e indolente, em que

“o homem rural era visto à beira da animalidade. A representação que os textos faziam era a de homens e mulheres ignorantes ao extremo, sujeitos a todo tipo de submissão: religiosa, profissional e sanitária” (Prado, 1995, p. 21). Nesse sentido, há uma redução do sujeito a um ser que deveria ser moldado pela sociedade, destituindo-o de qualquer característica originária. Assim, em uma concepção pragmática, higienista, utilitária e instrumental, a educação para o campo passou a ser vista, segundo o autor citado, em um instrumento “mágico” para resolver os problemas do campo, sem de fato considerar as condições precárias e as desigualdades estruturais dessa realidade, se tornando uma ferramenta de domesticação e adequação aos objetivos capitalistas.

Necessário evidenciar que o Ruralismo Pedagógico nasce, conforme Ramal (2016), em um cenário da ascensão de movimentos autoritários, ditatoriais e nacionalista, perpetuando-se até o final dos anos 80 a partir de propostas reacionárias de elites latifundiárias. O nazismo de Adolf Hitler, o fascismo de Benito Mussolini, assim como o Golpe Militar em 1964, constituíram exemplos de regimes que marcaram o contexto histórico desse momento e influenciaram nas práticas pedagógicas da Educação Rural, cessando movimentos em vista de uma educação democrática. Além disso, há nesse momento os acordos MEC-USAID, contribuindo para o fortalecimento de uma educação tecnicista e bancária, voltada a um projeto desenvolvimentista, visando atender aos interesses do mercado e alcançar a modernização, sem de fato se preocupar com as reais necessidades de um povo em condições de miséria e marginalizados. Em síntese,

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos (Freitas, 2011, p. 36).

Apesar do contexto ditatorial, permeado pela censura e repressão dos movimentos democráticos e que se opunham ao regime militar, muitos grupos resistiram e persistiram na luta, como destaca Freitas (2011). É válido destacar que nesse momento, inúmeras referências e intelectuais da educação brasileira foram exilados e perseguidos, como Paulo Freire, patrono da educação brasileira, e diversas instituições educativas sofreram intervenções, demonstrando o caráter opressivo da ditadura militar. A autora citada destaca que alguns focos de resistência permaneceram a partir de grupos apoiados pela Igreja Católica, que conseguiram realizar uma articulação na comunidade, formando espaços militantes, sendo citados a Comissão Pastoral da Terra (CPT); as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), rearticulada com

o movimento sindical rural; e os grupos de Pedagogia da Alternância, que tiveram início em 1968 no Espírito Santo.

Com o declínio da ditadura e o período de redemocratização, há uma efervescência dos grupos sociais e a sua organização, não apenas daqueles ligados à educação, mas impulsionou as discussões sobre outras pautas ligadas à saúde, cultura, trabalho, moradia, entre outros. Vinculado à luta pelo campo, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na luta pela terra e pela reforma agrária, também trazida sob a égide da defesa de uma educação específica para o povo do campo. Morissawa (2001) destaca que, mesmo que nos anos iniciais de sua constituição o MST tinha a prioridade a luta pela terra, logo compreenderam que apenas isso não bastava, pois era preciso, para dar continuidade a esse embate, conhecimentos específicos. Isso poderia ser alcançado a partir da educação. Contudo, era preciso que ela fosse diferente e fundada em princípios próprios da luta pelo campo, advogando por uma educação específica para esse povo e voltada para a sua emancipação.

Com o apoio do MST e de outros movimentos sociais, diversos encontros e conferências foram realizados pelo país, discutindo a luta pela terra e a reforma agrária, mas com a ampliação de tema, o que incluiu a educação. Para além dos marcos que já foram citados, destaca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que incluiu o debate da Educação do Campo (Rocha; Mesquita, 2020). Nos anos seguintes, houve avanços significativos no campo legislativo, como: a aprovação do Decreto n.º 7.352/2010, que criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e apontou a necessidade da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRONACAMPO), implementado posteriormente pela Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012; e a Resolução/CD/FNDE n.º 06, de 17 de março de 2009, que regulamenta o Programa Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO).

Apesar desses avanços legislativos conquistados na última década, o PRONERA, PRONACAMPO e PROCAMPO enfrentaram inúmeros obstáculos, tanto estruturais quanto conjunturais. Destaca-se que, especialmente após 2016, o cenário ficou marcado, conforme Rolim (2024), por restrições orçamentárias, congelamento de gastos públicos, como a Emenda Constitucional n.º 95/2016, a grande influência do agronegócio sobre as políticas públicas e a descontinuidade de programas voltados à Educação do Campo. Contudo, como discutido anteriormente, essa não é uma realidade recente. Estudos do MST (Alentejano; Cordeiro, 2019) revelam que cerca de 4 mil escolas localizadas na zona rural são fechadas todos os anos. Entre 1997 e 2018, estima-se o fechamento de aproximadamente 80 mil escolas, o que impacta diretamente o processo de nucleação das instituições do campo. Isso é acompanhado pela criminalização de organizações e movimentos coletivos que denunciam o desmonte da Educação do Campo e lutam pela permanência dos povos camponeses em suas comunidades, além do fortalecimento de políticas públicas educacionais. Essa realidade evidencia

o conflito de interesse entre um modelo hegemônico de desenvolvimento e um projeto de educação democrática, inclusiva e pautada na reforma agrária.

Em relação ao PRONACAMPO, que institui as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), trata-se de um programa originado a partir das reivindicações sociais oriundas do campo na busca por uma formação contextualizada de professores comprometida com as especificidades do campo. Entretanto, como apontam Gomes e Santos (2022), a implementação das LEdoCs no Brasil se deu em meio a tensões políticas e acadêmicas, além da resistência de setores que ainda se apoiam em uma visão tradicional e instrumental da educação. Faleiro e Farias (2016) exemplificam o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Regional de Catalão, que enfrentou inúmeros desafios no seu processo de implantação do curso. Dentre eles, destaca-se a ausência de espaços físicos adequadas, entrave na parte administrativa, ausência de parceria com outros cursos da universidade, limitações nas verbas disponibilizadas, além de dificuldades nas concessões de bolsas. Tais obstáculos evidenciam as contradições que estão presentes e ainda marcam as políticas destinadas à Educação do Campo.

Ainda que tenham sido questionados sobre a sua vinculação às propostas originárias ao demonstrarem uma política híbrida, influenciadas pelos grupos latifundiários, esses programas são avanços frutos das organizações coletivas e lutas sociais em busca de um processo educativo que corresponda a realidade do campo, opondo-se à uma educação urbanocêntrica e mercadológica, historicamente direcionada ao campo. Nesse sentido, a Educação do Campo se consolida como uma educação que confronta à Educação Rural e os seus paradigmas, que possui como alguns de seus fundamentos a busca de uma formação humana integral, vinculada a uma concepção de campo; à luta no campo das políticas públicas pelo acesso universal à educação; um projeto de educação que seja dos e não para os sujeitos do campo; vínculo com a concepção de trabalho enquanto princípio educativo; e a articulação com os movimentos sociais (Caldart, 2004).

Em relação à busca por uma formação humana integral, defende-se um processo educativo que busque o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano. Alencar (2016) compreende que esse princípio da Educação do Campo defende a constituição de um sujeito que seja capaz de refletir sobre as suas próprias ações e alterá-las, sendo responsável por elas. Trata-se de uma formação que visa ultrapassar o simples acesso ao conhecimento que foi acumulado pela humanidade. Busca-se possibilitar uma compreensão mais profunda da própria condição humana, superando as limitações impostas, com o objetivo de intervir na realidade de forma crítica e autônoma. Tudo isso visando a sua transformação, em uma perspectiva de emancipação do sujeito. Ao olhar para o sujeito do campo, é se contrapor a uma educação útil às demandas do mercado, reconhecendo-o como parte de um contexto social, cultural e histórico amplo que está em constante transformação e é marcado por resistências e lutas históricas.

Outro fundamento é que a luta da Educação do Campo deve ocorrer na esfera das políticas públicas, pois “[...] desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais” (Molina, 2012, p. 587). Quando se fala em educação, discute-se um direito constitucional, que deve ser garantido e materializado a partir de políticas públicas. A educação é um direito humano, resultado de uma construção histórica e um processo de lutas. No entanto, mesmo que reconhecidos, nem sempre são efetivados. Considerando o momento histórico, com o avanço do capital e da lógica produtiva, observa-se uma tentativa permanente de desconstrução desses direitos, colocando em questão os avanços ao longo do tempo. Arroyo (2011) afirma que, ao vincular a educação ao campo dos direitos, é compreendê-la enquanto um dos grandes valores da vida e da formação humana. Expandi-la ao povo do campo é reconhecê-lo enquanto sujeito de direitos, de lutas, histórias e que participa de um projeto social que visa a transformação de sua realidade.

Além disso, luta-se por uma educação que seja ‘dos’ e não ‘para’ os sujeitos do campo. Caldart (2004) ressalta a importância dessa questão ao destacar que a Educação do Campo necessita ser construída com os sujeitos do campo diretamente enquanto protagonistas políticos e de sua própria pedagogia. É necessário que eles sejam reconhecidos como agentes de seu próprio projeto educativo, o que se opõe a um modelo educativo pronto e domesticador, implementado coercitivamente, que é alheio às suas histórias, culturas, o próprio campo e uma realidade permeada por conflitos e resistências. Essa proposta educacional, estruturada a partir dos preceitos capitalistas e neoliberais, não tem como princípio a emancipação humana, mas sim a preparação para inserção no mercado de trabalho e a formação de mão de obra. Dessa forma, defende-se também uma educação que seja ‘do’ e ‘no’ campo: ‘do’, pois é preciso que considere as especificidades e necessidades humanas e sociais do povo do campo a partir dos diferentes sujeitos que o compõe; ‘no’, porque é um direito dessas pessoas que essa educação aconteça onde vivem, a partir de suas demandas e condições concretas de vida.

O trabalho como princípio educativo também se estabelece como um dos fundamentos da Educação do Campo, “[...] em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 751). Assim, o trabalho se configura enquanto atividade fundamental do ser humano, permitindo a produção dos seus meios de existência, materiais e simbólicos, a partir de sua relação com a natureza, de forma a aperfeiçoar a si mesmo e transformando a sua realidade de forma intencional e consciente. Contudo, no contexto de luta de classes, tal perspectiva é deturpada e o trabalho se torna uma ferramenta para manutenção dos status quo, reduzido a uma relação empregatícia, gerador de mais valia, em que o trabalhador não se reconhece no que produz. Ao assumir o trabalho enquanto princípio educativo, a Educação do Campo reconhece o papel transformador do

trabalho, visando a mudança de uma lógica de produção exploratória, lutando para alcançar a justiça social a partir do socialismo.

Destaca-se também a articulação da Educação do Campo com os movimentos sociais enquanto um de seus fundamentos. Como explica Caldart (2004), a construção da Educação do Campo nasce a partir dos movimentos sociais, tanto na luta quanto no debate pedagógico e político da educação, e deve a eles permanecer vinculada. Isso não quer dizer que a Educação do Campo é destinada exclusivamente às pessoas que fazem parte desses movimentos, mas sim que se discute a educação em um contexto de luta de classes, dentro de uma dinâmica de luta e de organização social e política. Foram os movimentos sociais que conseguiram e conseguem mobilizar e organizar os camponeses nessas lutas, o que evidencia a sua importância como ente coletivo que conhece a realidade do campo e as suas especificidades. Ademais, os movimentos do campo reconhecem que a educação está inserida em um campo de luta muito mais amplo, mas que sem ela também não seria possível dar continuidade a essa luta.

Ao discutir tais fundamentos, é possível vinculá-los à formação de professores, visto que é um tema discutido expressivamente pelos autores vinculados à Educação do Campo e consta como um assunto presente no âmbito das políticas públicas. Nesse sentido, esses pontos analisados remetem à importância de refleti-los a partir do processo formativo docente e as suas práticas pedagógicas decorrentes. É oferecido ao campo da formação docente elementos que permitem repensar aspectos teóricos e práticos que o permeiam, em um contexto marcado pelas ameaças constantes que visam transformar o docente e a própria educação como instrumentos de transmissão de saberes e habilidades. Tal perspectiva reduz a formação docente à preparação de mão de obra para o mercado, desvinculando-a de todo um processo complexo e de concepção de ser humano. Nesse sentido, é necessário analisar as contribuições da Educação do Campo, considerando os desafios e as possibilidades que ela propõe à formação de professores.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores no Brasil, ao longo da história, seja destinada à comunidade mais ampla, seja direcionada especificamente ao povo do campo, com exemplificado nas licenciaturas em Educação do Campo, sempre se mostrou permeada por desafios e dilemas. Considerando a condição do Brasil como colônia portuguesa, Saviani (2009) explica que a preocupação com a formação de professores só se deu de maneira mais explícita após a independência do país, mesmo que a discussão não tenha sido iniciada nesse momento. Desde Institutos de Educação, as Escolas Normais Superiores até a constituição do curso de Pedagogia, salienta o autor que a formação de professores foi permeada

por uma ambiguidade em suas políticas, oscilando entre avanços e retrocessos que refletiam os embates sociais, econômicos e políticos brasileiros.

Sob uma perspectiva generalista, em que o magistério foi visto por muito tempo como uma missão de “sacerdócio”, a formação docente brasileira baseou-se em um prisma tecnicista e bancário, voltado para a reprodução e transmissão de conteúdos. Tal modelo foi fortemente criticado e contestado por intelectuais da área que, com apoio dos movimentos sociais, levantam a bandeira por uma educação democrática e crítica da realidade. Após a reabertura do país, há intensificação dessa luta, principalmente em um contexto de grande efervescência política. Contudo, nas décadas seguintes, a educação brasileira e, conseqüentemente a formação docente, começam a ser influenciadas pelos organismos externos, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). Alicerçada na Teoria do Capital Humano, tais organismos possuem como foco discursos de competência e habilidades, em uma lógica de eficácia e eficiência na educação, características do modelo neoliberal (Santos, 2016).

Esse movimento, que foi fortalecido a partir da década de 1990, retomou os princípios do modelo tecnicista, com uma nova roupagem, ampliando a sua discussão para incluir as novas tecnologias. Nas últimas duas décadas, observou-se a continuidade dessas influências, manifestadas a partir dos novos rumos da sociedade com os projetos governamentais e políticas estabelecidas para a educação. Tais rupturas, avanços e retrocessos, combinados com políticas ambíguas e influências de organismos internacionais, contribuíram para a configuração de uma formação de professores tal como é apresentada hoje, caracterizada por um viés instrumental, aligeirado e direcionada ao mercado de trabalho (Santana; Cardoso; Silva, 2019). Sob um viés utilitarista, a formação epistemológica e crítica, é relegada a segundo plano. Assim, a educação torna-se uma mercadoria, e os cursos de formação de professores são ampliados quantitativamente para atender às demandas mercadológicas, mas com uma qualidade questionável.

Essa realidade é intensificada com os cursos de formação à distância que, ao invés de funcionar como um aliado para uma formação e qualidade, fornecem, a preços baixos, uma formação superficial, rápida, sem uma estrutura adequada para atender os estudantes, desviando de uma concepção crítica de educação e de ser humano. Diante disso,

Por meio das transformações ideológicas implementadas pela globalização e pelo neoliberalismo, o professor acaba perdendo a visão e o foco do seu trabalho devido às multifunções e saberes rasos que lhe são oferecidos, dando lugar ao pragmatismo exacerbado, uma formação deficitária do docente e uma sobrecarga exaustiva de trabalho são dois pontos cruciais da educação no contexto capitalista. [...] Os pilares que sustentam a Educação sob esta ótica são fundamentados no utilitarismo e no individualismo, retirando da aprendizagem o conteúdo significativo, restando apenas ideias vazias e um saber imediato, tornando o indivíduo adaptável ao mercado de trabalho (Santana; Cardoso; Silva, 2019, p. 2011).

A formação de professores, diante do que se apresenta hoje, reflete o grande impacto das políticas mercadológicas e instrumentais, como discutido anteriormente, sendo caracterizada por ser rápida e superficial. No entanto, ao discutir sobre a Educação do Campo e os seus fundamentos, é possível perceber uma nova proposta alternativa a esses modelos bancários estabelecidos atualmente. Segundo Arroyo (2012), destacam-se pontos essenciais que evidenciam como as lutas e a nova concepção de campo que se formou com a Educação do Campo podem contribuir para a formação de professores. Entre elas, são ressaltadas: superação de um protótipo de educador único; os movimentos do campo enquanto sujeitos de políticas formativas; incorporação nos cursos de formação a ideia de continuidade; defesa de uma política de formação afirmativa; uma formação plural; concepção de formação totalizante; e diferentes modos de pensar. Tais tópicos podem ser sintetizados em grandes pontos: a superação de uma formação docente genérica; movimentos sociais enquanto agentes ativos no processo educativo; formação docente contínua e totalizante; e a luta por políticas educacionais afirmativas.

Esses elementos apontam diretamente para a construção de um novo processo formativo docente, em contraposição aos modelos tradicionais, ampliando a discussão sobre diversidade, pluralidade e a necessidade de uma educação contextualizada para a formação crítica do sujeito. Isso não significa renunciar à formação de professores específicos para os diferentes coletivos sociais nem deixar de pressionar as instituições a assumirem esse compromisso com educadores do campo, indígenas, quilombolas e outros grupos historicamente marginalizados. No entanto, as contribuições da Educação do Campo permitem repensar os projetos instituídos nos cursos de formação de professores e questionar os seus currículos e dinâmicas, contestando a natureza fragmentada e urbanocêntrica das licenciaturas. Isso inclui o questionamento de uma ausência de vínculo com os movimentos sociais e as suas lutas, na construção de identidades que são coletivas e a especificidade dos estudantes que compõem essa realidade (Arroyo, 2007).

No que tange a superação de um protótipo de educador único, no primeiro ponto a ser destacado, Arroyo (2007) destaca que ainda há a permanência de uma ideia generalista de formação docente, ignorando as diferenças de classe, gênero, raça, etnia e de território. Pouco se avançou na questão do reconhecimento das particularidades e especificidades dos grupos diversos que compõem a formação cultural e social brasileira. Assim, “a história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território” (Arroyo, 2007, p. 161). Mesmo com novas diretrizes educacionais e criação de cursos específicos, como a Licenciatura em Educação do Campo, ainda são grandes os desafios enfrentados, principalmente no que diz respeito à falta de compreensão sobre a importância desses cursos.

Ao promover uma formação única, generalizada, que desconsidera os conflitos, as contradições que permeiam os coletivos sociais brasileiros, perpetua-se uma exclusão que é histórica. Mesmo com os avanços, há ainda a predominância de uma ideia de “adaptação” de práticas educativas, dos livros e do currículo para uma dada realidade, e não de formação específica e contextualizada, que considere as particularidades de cada grupo. Tal visão, ao permanecer, contribui para uma formação docente cada vez mais distante da diversidade humana, tratando os povos do campo como se estivessem em extinção e defendendo uma educação generalista. Conseqüentemente, a educação passa a ser pensada em uma lógica urbanocêntrica, em que esses grupos são afastados de sua realidade e deslocados para outra, sem qualquer identificação. Por isso, como a Educação do Campo defende, é necessário pensar em uma formação que os professores se identifiquem com o projeto pelo qual estão lutando e que compreendam a sua importância no processo de garantia do direito à educação básica a todos (Arroyo, 2012).

Isso não significa desconsiderar os conhecimentos acumulados ao longo do tempo ou reduzi-los a um enfoque exclusivo de um único grupo, mas incorporá-los a uma realidade específica, com o reconhecimento e a valorização de saberes culturais, sociais e históricos. Moraes e Pereira (2014) corroboram ao alertarem que, embora se tenha um avanço nas discussões sobre os coletivos diversos, ainda permanece em uma abordagem fragmentada e esporádica nos currículos de formação, ocupando um papel secundário nas reflexões. Para os autores, é preciso ultrapassar as limitações impostas, promovendo uma formação que reconheça a diversidade cultural da sociedade brasileira, as suas problemáticas e a complexidade que a envolve. Ao questionar a formação genérica, questiona-se também as desigualdades e o processo de exclusão que é gerado pela padronização e reproduzido pelas legislações, diretrizes e currículos para a formação docente. Assim, torna-se necessária a construção de uma perspectiva plural e o desenvolvimento de uma sensibilidade que abarque a diversidade na formação. Em síntese,

Se nos orientamos por uma visão abstrata de direitos, de cidadania, de educação e de políticas, a resposta é simples: não tem sentido. Formularemos políticas generalistas, normas generalistas, formaremos profissionais com saberes e competências universais sem especificidades, esperando que o direito de todo cidadão seja garantido. Se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais (Arroyo, 2017, p. 160-161).

Embora já discutido enquanto um princípio da Educação do Campo de forma mais ampla, a questão dos movimentos sociais enquanto agentes ativos no processo educativo também se torna essencial à formação de professores ao fornecer reflexões que vão para além da sala de aula. Partindo-se da perspectiva de que ela não pode ser encarada de maneira isolada da própria realidade social e as demandas dos diferentes grupos que compõem uma sociedade plural como a brasileira, os movimentos

sociais atuam no sentido de expor lutas históricas e necessidades de coletivos que foram marginalizados ao longo de sua história. Caldart (2000) contribui para essa reflexão ao considerar a importância dos movimentos como o MST, que possui a sua própria pedagogia: a Pedagogia do Movimento. Essa proposta, que nasce em contraposição ao modelo da Educação Rural, compreende que a educação acontece em um contexto de luta pela transformação da realidade. Isso significa que o processo educativo está indissociado das demandas sociais, exigindo uma formação que considere as especificidades sociais e históricas.

Nesse sentido, é necessário uma formação que construa uma postura de contestação social da ordem imposta, indignando-se diante das injustiças que permeiam os coletivos sociais, como o do campo. É necessário que se busque a transformação social, combinando os diferentes embates que permeiam esse espaço. O MST, como exemplo, faz isso ao evidenciar a luta pela terra, pela reforma agrária, por uma educação justa e inclusiva, entre tantos outros aspectos. Ademais, Caldart (2000) evidencia que nesse processo que busca uma mudança radical, é possível a produção de utopias e a projeção de um futuro, embora isso não signifique desconsiderar o seu passado, pelo contrário. É preciso que a educação, envolvendo a formação de professores, enxergue que uma realidade diferente da qual se tem hoje é exequível, pois senão, perde-se o seu propósito de almejar novas realidades. O que se percebe historicamente é uma tentativa de tirar tal perspectiva dos seres humanos a partir de um modelo exploratório de sociedade. Nesse sentido, a formação docente exige um compromisso com os diferentes grupos, a pluralidade e as adversidades impostas pela desigualdade social, econômica e cultural.

Além disso, os movimentos sociais contribuem para pensar que não é possível alcançar a emancipação do sujeito diante dessa realidade apenas no nível intelectual, mas que também sem ela isso não é possível, ressaltando a importância da ação. Nesse sentido, Paulo Freire explica que, “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (2018, p. 53). Por isso, para transformar a realidade, o que inclui o modo de produção no qual a sociedade encontra-se inserida, é necessária tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre ela. Os movimentos sociais atuam nessa perspectiva ao se afirmarem diante da sociedade e do próprio poder público, exigindo o reconhecimento de direitos e a valorização das diferentes identidades culturais, oferecendo novas perspectivas de ação política e de organização, incluindo na esfera da educação. Diante disso,

Os movimentos sociais, ao se afirmarem como sujeitos de políticas de formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica. Além disso, invertem os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos políticos de políticas. Essa inversão tem trazido tensões não apenas nas concepções de formação, mas tensões políticas de reconhecimento dos

Em síntese, é preciso que a formação de professores considere e incorpore em suas discussões e ações uma perspectiva crítica, de transformação revolucionária e radical, como importantes contribuições dos movimentos sociais. Trata-se de uma defesa que não se resume à educação, mas de um posicionamento político frente às desigualdades sociais, econômicas e educacionais que permeiam populações marginalizadas, como o povo do campo. Nesse sentido, a educação deve ser vista como um instrumento importante para a emancipação do povo e libertação da qual se encontra oprimido, vislumbrando um futuro justo e democrático. Portanto, não se pode enxergar os grupos coletivos e os seus movimentos sociais como aqueles que irão ser destinatários de uma educação, mas é preciso participar da luta para que eles sejam autores desse projeto educativo. Assim, volta-se à discussão de uma educação que não seja feita para os diferentes sujeitos, mas com eles e a partir de suas necessidades e vivências.

Outra contribuição que os fundamentos da Educação do Campo podem fornecer à formação de professores é pela defesa de um projeto formativo plural e totalizante. Arroyo (2012), ao analisar os cursos de formação de professores gerais a partir de suas diretrizes e políticas, compreende que há uma limitação de sua atuação ao ser reduzida a educação infantil, ensino fundamental e médio ou no ensino de jovens e adultos. Para o autor, isso revela uma concepção que reduz a educação a processos escolares, deixando em segundo plano os processos educativos que se pautam no desenvolvimento social, cultural, intelectual, ético, pleno e identitário de seus educandos. Nesse sentido, passa-se a ignorar a importância de uma formação que também se dá pelo trabalho, na resistência diante de um sistema opressor, nas diversas ações e práticas que provêm dos movimentos sociais em busca de sua emancipação.

Dessa maneira, algo que a Educação do Campo pode contribuir é na defesa de uma educação que incorpore as funções formativas diversas e as dimensões sociais. Não se pode limitar as licenciaturas e outros cursos a didática e ao ensino, mas eles necessitam estar abertos a integrar as demandas populares, as lutas históricas que, no caso do campo, envolve a terra e a reforma agrária (Arroyo, 2007). Trata-se de romper com uma formação para a qualificação instrumental do ser, como explica Arroyo (2012), em que se tenha como raiz o próprio ser humano. Defende-se uma educação não fragmentada, mas totalizante, que inclua em suas discussões diferentes tópicos que permeiam diferentes realidades: trabalho, cultura, terra e as experiências de opressão-libertação, conforme o autor citado. Assim, a Educação do Campo permite refletir sobre uma formação em áreas, visando um projeto educativo pleno e formação politécnica do trabalhador, a partir da perspectiva gramsciana. Por esse motivo,

É tarefa intrínseca à educação a elevação dos níveis de consciência dos educadores em formação nesses cursos. Parte-se do princípio de que os processos de formação docente podem e devem colaborar para a superação da principal contradição da sociedade capitalista, centrada na relação capital-trabalho, na extração da mais-valia e na alienação do trabalhador do produto de seu trabalho (Molina, 2017, p. 601-602).

Enquanto a última contribuição destacada, discute-se a luta por políticas educacionais afirmativas para a formação docente. Em primeiro lugar, Molina (2012) explica que políticas públicas podem ser compreendidas como maneiras que o Estado age na sociedade, mediado por programas que visam materializar os direitos que foram definidos como constitucionais, estabelecidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988. A educação é listada como um desses direitos que foram construídos historicamente a partir de conflitos e lutas sociais. Conforme a autora citada, a educação, assim como os outros direitos, está em um contínuo processo que envolve a sua construção, desconstrução e reconstrução, o que faz com que ela adquira a característica de impermanência e tensão permanente. Para garantir o direito à educação universal, no sentido de ser para todos, é preciso que a formação de professores seja discutida a partir das políticas públicas, visando alcançar o objetivo definido.

Arroyo (2012) considera que é por meio das políticas formativas conquistadas que se gera um processo chamado de “repolitização” das próprias políticas e dos cursos de formação docente. Conforme o autor, ao considerar a atuação militante dos diferentes grupos sociais em busca de políticas afirmativas, como vem fazendo o povo do campo, isso está vinculado à proposta de formação docente e às lutas sociais, fazendo com que sejam “repolitizadas”, seja em seus currículos, no perfil do educador, nas pesquisas que são realizadas e na produção que é gerada. Assim, busca-se a integração das histórias, narrativas e conhecimentos que foram gerados a partir desse cenário conflituoso que acompanham os coletivos sociais, pois “a incorporação dessa riqueza de conhecimentos ocultos trará maior densidade e radicalidade teórica aos currículos de formação” (Arroyo, 2012, p. 364). Esse é um movimento que tem sido feito pela Educação do Campo, vinculados à Pedagogia da Terra, para que os professores estejam prontos para trabalhar essa perspectiva de tensões com crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem no e do campo, que ali trabalham e enfrentam uma marginalização que é histórica.

Ao refletir sobre a formação de professores no campo das políticas públicas, afirma-se um compromisso com as demandas sociais, frutos de diferentes contextos e realidades, e a oposição a um modelo tradicional que foi estabelecido historicamente. Isso aponta a necessidade do estabelecimento de projetos que visam reconhecer e valorizar os saberes, conhecimentos e as vivências desses grupos. A Educação do Campo demonstra que tais reivindicações ultrapassam o sentido de ações visando corrigir esse passado, mas que visam afirmar o povo do campo enquanto sujeitos políticos, sociais e culturais, que possuem o direito a um projeto pedagógico específico para as suas necessidades. A

formação de professores precisa extrair que não há como pensar em uma educação transformadora e libertadora reproduzindo um currículo e práticas pedagógicas tradicionais, vinculadas à lógica do mercado. É preciso uma atuação crítica e reflexiva, no sentido da defesa de uma educação de qualidade para todos, contextualizada e integral, contra um sistema baseado na dominação-subordinação (Arroyo, 2012).

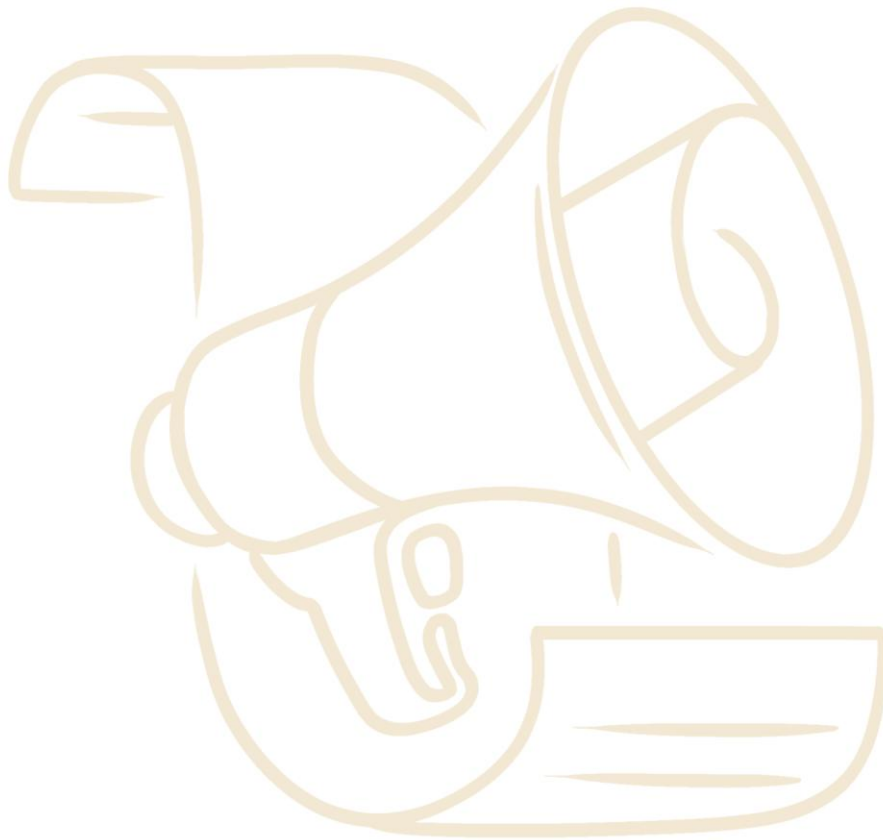
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões feitas tendo por base as leituras selecionadas sobre a temática, percebe-se que são muitas as contribuições que a Educação do Campo pode oferecer à formação de professores. Ela se apresenta como parte de um movimento muito maior que luta pelos direitos, reconhecimento e valorização dos povos do campo, fundamentando-se na defesa da terra e pela reforma agrária. Para atingir tais objetivos, não é possível se distanciar de outros campos como a educação, que possui um papel essencial ao contribuir na construção de um projeto ideológico que esteja alinhado às lutas e as necessidades do campo. Assim, visa-se a emancipação do povo do campo e a transformação de uma realidade permeada por conflitos, tensões e embates históricos que excluem o camponês e tentam apagar os vínculos com a sua cultura.

A discussão histórica evidencia os muitos desafios da formação docente no Brasil. Currículos únicos, genéricos e descontextualizados se contrapõem ao projeto defendido pela Educação do Campo, que valoriza uma perspectiva integral do ser humano. Dessa maneira, em contraposição à uma educação bancária e utilitarista, a Educação do Campo possui princípios que são essenciais ao defender uma formação de professores com qualidade e voltada à ideia de emancipação do sujeito, sendo alguns deles: a busca por uma formação integral; a defesa da luta no campo das políticas públicas para acesso a uma educação universal de qualidade; um projeto de educação específico para o povo do campo, em que sejam protagonistas de sua formação; o trabalho como princípio educativo; e a necessidade da articulação da educação com os movimentos sociais.

Considerando esses elementos, evidenciam-se as diversas contribuições da Educação do Campo que permitem refletir de forma mais crítica sobre os projetos formativos, o currículo e o trabalho pedagógico que perpassam a trajetória docente. Destacou-se, então, a superação de uma formação docente genérica, ao questionar o viés tradicional presente nos cursos de formação de professores, se opondo à modelos bancários e tecnicistas de educação; a importância de articulação com os movimentos sociais em vista da sua capacidade de mobilização e organização, na defesa das populações historicamente marginalizadas; uma formação contínua, buscando novos aprendizados, em uma perspectiva de totalidade; a luta por políticas públicas educacionais específicas para os diferentes coletivos sociais, reconhecendo e valorizando a sua cultura, manifestações e modos de vida.

Ao evidenciar tais aspectos, não é feita a defesa de uma formação única de todos os professores, mas o contrário: ao afirmar a luta na defesa de políticas públicas específicas, currículos diversos e variados, práticas pedagógicas que considerem a realidade e as necessidades de grupos sociais diversos, reconhece-se a necessidade de uma formação alinhada às suas particularidades em contextos. Assim, a Educação do Campo oferece elementos para repensar o sentido, as finalidades e as demandas da formação de professores. Ao introduzir tais princípios nos cursos de licenciatura, iniciais e continuados, intenta-se promover uma formação crítica, fundamentada na práxis, vinculada às lutas sociais e que vise a emancipação e transformação da sociedade. Assim, busca-se a constituição de professores como intelectuais orgânicos, comprometidos com a defesa dos trabalhadores e da justiça social.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. S. Princípios pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. *Ciência & Trópico*, Recife, v. 39, n. 2, 2016.

ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. “80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos”. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* [28/11/2019]. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 14/08/2025.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Revista Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago. 2007.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. *Revista Trabalho Necessário*, v. 2, n. 2, dez. 2004.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.). *Educação do Campo: campo-políticas públicas- educação*. Brasília: Inera; MDA, 2008.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo – Texto para debate*. Brasília: CTE, 1998.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Tessituras na implantação da licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. *Cadernos CIMEAC*, [S. l.], v. 6, n. 2, 2017.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GOMES, D. A.; SANTOS, J. S. A implementação e a consolidação dos cursos de formação de professores para a Educação do Campo: uma revisão sistemática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 2, 2022.

MOLINA, M. C. Contribuições das LEdoCs à formação de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 140, jul.-set., 2017.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, E. M.; PEREIRA, J. E. D. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. *Roteiro*, Joaçaba, ed. esp., nov. 2014.

ORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, jul. 1995.

RAMAL, C. T. *Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil* (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, M. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, C. A.; MESQUITA, M. C. G. D. Educação “no” e “do campo”: dualidade de expressão e de significado. In: ALMEIDA, M. Z. C. M.; BALDINO, J. M.; PEREIRA, A. M. F. (org.). *Educação do/no campo: histórias, memórias, políticas públicas, práticas & perspectiva*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

ROLIM, A. C. *O PROCAMPO no contexto do PRONACAMPO: Estado, políticas públicas e formação política de educadores (as) do campo no IFMA Campus São Luís – Maracanã* (Dissertação de Mestrado em Educação): Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SANTANA, A. C. M.; CARDOSO, M. C.; SILVA, T. A. A. A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana. *RIAAE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, dez., 2019.

SANTOS, C. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 7, n. 1, jan./jun. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: a produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.