
EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Geralda Maria de Bem¹
Cícero Nilton Moreira da Silva²

Resumo: Evidentemente não se pode compreender a formação docente com uma visão separada entre teoria e prática. Na verdade, a necessidade de complementariedade entre essas duas dimensões é que a caracteriza enquanto prática social. Este estudo teve como objetivo refletir acerca dessa concepção e sua relevância à prática pedagógica nas escolas do campo. Utilizamos, para essa pesquisa, um estudo bibliográfico. Nesse sentido, nos espelhamos em teóricos como: Veiga (2002), Caldart (2011), Imbernón (2016), entre outros. Esse estudo nos oportunizou refletir acerca da relevância da formação dos professores que atuam na Educação do Campo, visto que os educadores precisam compreender a realidade específica dos educandos do campo, sendo também necessário que sua formação tenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ademais, a formação desses profissionais deve estar em sintonia com a realidade, com a cultura e com a história de vida dos sujeitos que ocupam os espaços campestres. Ressaltamos, ainda, que esse estudo tem grande relevância para a formação dos professores que lecionam nessa modalidade de ensino, bem como estudos consecutivos, para que possa contribuir para a prática docente, no intuito de colaborar com a aprendizagem dos educandos do campo.

Palavras-chave: Formação docente; Educação do Campo; Prática pedagógica.

RURAL EDUCATION AND CONCEPTIONS ON TEACHER TRAINING

Abstract: Evidently, teacher training cannot be understood with a separate view between theory and practice. In fact, the need for complementarity between these two dimensions is that characterizes as a social practice. This study aimed to reflect about its relevance for pedagogical practice in rural schools. For this research, we used a bibliographic study. In this sense, we based on theorists, such as: Veiga (2002), Caldart (2011), Imbernón (2016), among others. This study gave us the opportunity to reflect on the relevance of the teachers training working in Rural Education, since educators need to understand the specific reality of rural students, it is also necessary that their training has a fundamental role in the students development and learning process. Furthermore, the training of these professionals must be in line with reality, with the culture and with the life history of the subjects who occupy the peasant spaces. We also emphasize that this study has great relevance for the teachers training who teach in this type of teaching, as well as consecutive studies, so can contribute to teaching practice, in order to collaborate with the learning of rural students.

Keywords: Teacher training. Rural education. Pedagogical practice.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Pau dos Ferros – Brasil. Pesquisadora e técnica do grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos de Geografia Agrária e Regional - NuGAR-UERN. E-mail: geraldabem@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8440-9687>

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE). Pesquisador do Núcleo de Estudos de Geografia Agrária e Regional (NuGAR). E-mail: ciceronilton@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-7451>

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo busca compreender os processos culturais, dos modos como os sujeitos interagem nas relações de trabalho e nas lutas cotidianas, mantendo sua identidade, como elementos fundamentais do seu processo de formação como sujeito em construção. Assim, no que diz respeito à formação docente, Molina (2011, p. 190) afirma que “a intencionalidade formativa desenvolvida pelos movimentos tem caminhado no sentido da formação dos educadores, que atuam como educadores do povo do campo, para muito além do papel da educação escolar”. Desse modo, a formação dos professores da Educação do Campo tem como finalidade uma centralidade dos diversos tempos e espaços formativos existentes na vida dos sujeitos que estão inseridos no campo. Por conta disso, a formação docente deverá ser capaz de ter uma concepção do agir nos diferentes espaços, tempos e situações que permeiam o ambiente campesino.

Nesse artigo, tivemos como objetivo a reflexão sobre as concepções sobre a formação docente e sua relevância à prática pedagógica nas escolas do campo. O texto aborda sobre a temática enfocando as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro na década de 1990, visto que nesse contexto ocorreu uma preocupação com a formação docente, em virtude do surgimento das novas tecnologias da informação no setor educacional.

Para Nóvoa (1999), a formação inicial deverá permitir ao futuro professor que ele seja capaz de resolver os problemas advindos das atividades referentes ao ensino-aprendizagem, para tornar acessíveis os conteúdos de ensino aos docentes. Portanto, percebemos a importância da formação docente para a população campesina, nos mostrando que a história do campo no Brasil resulta de uma trajetória de luta pela terra, moradia, educação e saúde, ou seja, a luta pela formação humana dos trabalhadores e trabalhadoras que ocupam uma parte do cenário rural brasileiro.

Sendo assim, o texto está organizado em três seções. Na primeira procuramos refletir no que diz respeito à formação docente, sobre as mudanças ocorridas no cenário educacional nos anos de 1990. No segundo momento nos atentamos em compreender os desafios que emergem para a formação dos professores que atuam nas escolas do campo. Na terceira seção abordamos sobre os passos metodológicos do referente estudo em questão e, por último, tecemos nossas considerações finais.

2 METODOLOGIA

Utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gonsalves (2013), trata-se de um método de pesquisa que se aproxima da pesquisa documental, visto que o elemento diferenciador está na natureza das fontes. A mesma caracteriza-se pelas análises dos dados, escritos em livros, artigos, dentre outras fontes. Essa pesquisa teve respaldo, sobretudo, nos seguintes autores: Imbernón (2016), que discute sobre a formação inicial e

continuada dos professores; Fernandes (2011), o qual ressalta acerca da educação básica no campo e sua contribuição ao desenvolvimento dos povos camponeses; Caldart (2004, 2011), que tece apontamentos sobre a Educação do Campo e as políticas que embasam essa modalidade de ensino; e, por fim, Molina (2011), que aborda a formação dos professores e as experiências no âmbito da Educação do Campo.

3 CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A partir das mudanças ocorridas na década de 1990 a formação docente passou a ser foco prioritário das políticas educacionais. Conforme pontua Veiga (2002), o progresso da globalização atual, juntamente com a nova tecnologia da informação, requer do professor uma formação contínua para atuar no campo educacional. Tendo em vista que o professor, além de ter habilidades, precisa ter conhecimentos das novas tecnologias para enriquecer a sua prática e contribuir com o aprendizado dos educandos, no que concerne ao mundo digital, Veiga (2002, p 67) salienta que:

As transformações dos meios de comunicação e da tecnologia que provocaram mudanças institucionais e formas de organização da convivência, na estruturação da família e na ampliação do conceito de escola, têm provocado alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.

A autora identifica ainda, no campo educacional, as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento, bem como na prática educativa e nos processos de formação inicial e continuada dos professores e no posicionamento de todos os envolvidos no contexto educacional. Veiga (2002, p. 72) ressalta também que “a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar”.

A formação docente tem sido tema de estudo no contexto educacional, já que ela é de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, nos respaldamos em Martins e Duarte (2010) que trata a respeito do processo histórico da formação docente no Brasil a partir de estudos e debates desde o final da década da 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990 com o surgimento da implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 9394/96 (LDBEN). A partir desse contexto, a formação docente passa a ser discutida levando em consideração a formação com uma intencionalidade para efetivação da prática social. Partindo desse pressuposto nos espelhamos nos autores Martins e Duarte (2010, p. 23), quando assinalam que:

A formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o ‘pensamento reflexivo’, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento universal, dentre outras, não é representativo daquilo que

de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

Desse modo, evidenciamos que a formação docente se estrutura numa base teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, baseada nos fundamentos históricos, políticos e sociais, tendo como finalidade o domínio dos conteúdos a serem lecionados na escola em prol da melhoria da aprendizagem dos educandos. Para Hernández (2016) no que tange à formação docente, essa é entendida como uma experiência dialógica em uma comunidade de formação: não permite apenas enfrentar as inquietações relacionadas aos aspectos pedagógicos na escola, mas também aprender a articular-se em conjunto. Ainda conforme averba o autor Hernández (2016, p. 166) “os espaços de formação institucionais oferecem, em primeiro lugar, oportunidades para compartilhar, com o objetivo de validar e contrastar a prática cotidiana ou ser uma possibilidade de consolidar e ampliar um âmbito disciplinar”.

Dessa forma, a formação disponibilizada no contexto da escola proporciona aos docentes refletir sobre sua prática, através da troca de conhecimentos advindos do saber pedagógico exercido no cotidiano da sala de aula, bem como na troca dos saberes e experiências com os demais docentes no âmbito do espaço escolar. Segundo Hernández (2016, p 167),

Nesses espaços, cria-se uma trama de cumplicidade que vai além do cotidiano e do urgente, em que a voz de todos é reconhecida e valorizada; em que se entrecruzam histórias que permeiam todas as camadas do ser. A formação, como processo de compartilhamento de experiências, rompe com a imagem individualista de ser docente, abre sua relação com os outros para reconhecer e narrar a si mesmo, o que confere outro sentido não somente para o papel da formação, mas também para a profissão docente.

Diante disso, é perceptível que a formação docente precisa ser valorizada, para que o professor, através dos cursos de capacitação, esteja habilitado para contribuir com o exercício de construção do conhecimento, no que se refere às disciplinas por ele lecionadas, em prol do aperfeiçoamento da sua prática docente.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao abordarmos sobre a formação dos sujeitos que vivem no campo, nos respaldamos em Molina e Martins (2019, p. 17) que assinalam que “o direito à formação continuada das educadoras e dos educadores como parte das exigências para o desenvolvimento da educação pública de qualidade social faz parte das lutas protagonizadas pelo movimento docente há muito tempo”. Ressaltamos que os cursos destinados aos docentes precisam incluir conhecimentos específicos inerentes ao seu futuro campo de atuação que devem considerar a cultura, a história e a diversidade dos povos camponeses.

Tendo em vista a luta dos povos que vivem no campo, surge a necessidade de uma educação que estimule os sujeitos para que possam adquirir conhecimentos que contribuam na sua formação humana e social. Além disso, no dizer de Caldart (2011, p. 14), conhecimentos que contribuam também “na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo”. Nesse contexto, a escola pode ser sim esse lugar privilegiado para que os educandos possam adquirir conhecimentos, contribuindo assim na sua formação social e cultural.

Segundo Jesus (2004) “a educação do campo parte da terra como a unidade, a posição dos sujeitos no mundo, no planeta como unidade, mas ela se realiza na diversidade dos métodos, dos contextos regionais, das técnicas e dos valores”. Assim, as escolas do campo têm como pressuposto contribuir na formação dos sujeitos para que possam adquirir conhecimentos e sejam capazes de transformar a sociedade na qual estão inseridos. Portanto, ajudar a construir escolas do campo é, essencialmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento.

Dessa forma, para entendermos melhor o contexto escolar precisamos compreender que o movimento no campo abrange todos os sujeitos homens, mulheres, crianças e jovens, que se integram em prol do movimento social. Sendo assim, a escola deve considerar a história, a diversidade cultural dos educandos e sua formação humana. Conforme destaca Arroyo, Caldart e Molina (2011), assim como cada educando possui sua especificidade, o/a professor/professora também possui sua história de vida e sua diversidade, sendo, portanto, um sujeito em construção que precisa conhecer a história de seus educandos. Essa é uma das características essenciais da educação básica no campo como também uma característica dos movimentos sociais que têm como finalidade a valorização dos sujeitos.

Evidentemente que, quando tratamos das escolas do campo, em nossa história prevalece uma imagem de que essa tem de ser uma pequena escola rural onde os educandos não precisam de conhecimento avançado, apenas conhecer as primeiras letras e que as professoras não precisam de uma formação específica. Essas visões negativas do campo e da educação, afirma Arroyo, Caldart e Molina (2011), não são corretas; é preciso, pois, um novo olhar que vise a uma educação básica direcionada ao direito e ao saber dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, averbam ainda que

[...] a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 74)

Sob essa ótica, a escola não deve existir dentro de “quatro paredes”, se restringindo ao espaço da sala de aula. É preciso que o professor reflita sobre sua prática e reinvente espaços

escolares que sejam atrativos para os alunos, já que as escolas do campo oferecem esses espaços em sua volta tendo como finalidade trabalhar os interesses, a política e a cultura dos educandos. Nesse tocante, de acordo com Fernandes (2011) a educação básica do campo tem um papel fundamental no que diz respeito ao exercício da cidadania dos diversos povos que vivem nesse espaço, cujo papel contribui ao desenvolvimento e à formação humana desses povos.

Considerando que os sujeitos precisam pensar o mundo a partir do lugar onde vivem e sendo o campo seu próprio lugar, é nele que os mesmos devem ser educados como sujeitos de história vinculados às lutas sociais. Assim, vale ressaltar que, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998, discutiu-se a respeito de uma proposta pedagógica que possibilitasse uma visão sociopolítica e que pudesse romper com as políticas de dominação.

Neste sentido, Fernandes (2011, p. 142) afirma: “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Ainda de acordo com o referido autor,

Segundo esse modo de pensar, as diferenças entre escola no campo e escola do campo são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. (FERNANDES, 2011, p. 142)

Desse modo, vale salientarmos a necessidade de uma reflexão sobre a proposta pedagógica para as escolas do campo que tenha como referência o campo e as lutas sociais. Caldart (2004, p. 15-23) aborda alguns desses traços que considera fundamentais na construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo, quais sejam:

- 1. Formação humana vinculada a uma concepção de campo.** Que nos mostre a materialidade da origem da Educação do Campo e como se constrói as relações existentes entre os sujeitos. A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas; com a luta pela reforma agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, como também na dimensão da reflexão pedagógica, discutindo a arte de educar, os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto historicamente situado;
- 2. Luta por políticas públicas que garantem o acesso universal à educação.** Um dos traços fundamentais que vem caracterizando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantem o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do Campo;
- 3. Projeto de educação dos e não para os camponeses.** A Educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar, e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo. A perspectiva da Educação do Campo é a de educar as pessoas que trabalham no campo para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino;

4. Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo. Aborda que um dos objetivos políticos da Educação do Campo é o de ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade. A pedagogia do movimento reflete sobre como os movimentos sociais se constituem como matriz pedagógica, na medida em que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual;

5. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Nos relata que a Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. Esta, por sua vez, não pode perder isso em seu projeto, pois a cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo. São os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho e das relações sociais. Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações;

6. Valorização e formação dos educadores. A Educação do Campo se identifica pela valorização da tarefa específica dos educadores e educadoras. Assim, construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. Sabemos que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, especialmente nas escolas;

7. Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo. A Educação do Campo cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está, ou nem está mais no campo, tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses.

Diante do que veio à baila, é preciso olhar para a Educação do Campo a partir de uma perspectiva que possa compreender a dimensão cultural e sociocultural dos sujeitos que habitam no campo e que lutam por políticas que estejam vinculados a sua identidade, enquanto seres históricos que pertencem a uma sociedade onde os oprimidos lutam em busca de igualdade. Desse modo, para Freire (2013, p. 41):

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história não é porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Todavia, é preciso reconhecer que os sujeitos lutam por direitos de igualdade, pois o ser humano precisa ser respeitado independentemente do local onde vive. Evidenciamos ainda a necessidade de respeitar as vivências, os saberes, os valores e o modo de pensar dos educandos, levando-os a socializar nos convívios coletivos, respeitando as especificidades dos grupos. Para Arroyo (2010, p. 13) “respeitar organizando convívios-aprendizagens por tempos humanos [...], é a lógica do viver, do aprender humano, do socializar como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários”. De acordo com Batista (2007, p. 176):

Aprende-se a ser sujeito; esse aprender e ensinar coletivo se configura como educação popular, uma educação não formal a partir das práticas sociais que compõem os processos sociais vividos pelos indivíduos políticos, em ação política, no processo de organização social que promovem a formação humana com ênfase na formação política, na cidadania, na solidariedade.

Nessa perspectiva, os sujeitos se interagem como seres históricos, lutando por uma educação que esteja voltada para a formação humana dos povos que vivem no campo; referenciada nas suas culturas, nos seus modos de vida próprios e nas suas experiências. A partir desses elementos, no que concerne ao trabalho docente, Azevedo e Queiroz (2010, p. 70) afirmam também, nesse ínterim, que “um dos aspectos que chama atenção é o fato dos professores considerarem no processo ensino-aprendizagem a diversidade socioeconômica e cultural, o que, como desenvolvimento integral da criança, se constitui um requisito pedagógico fundamental”.

Isso posto, compreender que os povos do campo possuem uma raiz cultural própria permite-nos pensar seu próprio jeito de viver, trabalhar e de lutar. Todavia, no decorrer da história da educação vem surgindo os cursos de licenciatura do campo, direcionados à formação específica desses profissionais de modo que essa formação possa contribuir, na prática, para que os professores não percam o conceito de totalidade e que sua prática não seja dirigida a um conhecimento produtivista. Desse modo, salientamos que, conforme Angelo e Souza (2019), a demanda de formação de professores para atuar em escolas do campo surgiu das proposições da II Conferência Nacional intitulada Por uma Educação do Campo, realizada em 2004. A princípio foi sendo organizada uma proposta voltada para a Licenciatura em Educação do Campo, com apoio de Grupo Permanentes de Trabalho, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Podemos destacar ainda as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao trazer que:

A Lei n ° 9.394/96 – LDB estabelece que: Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996 *apud* BRASIL, 2001, p. 16)

Para fazer isso é preciso levar em consideração os conteúdos, metodologias e também os próprios processos de aprendizagem destinados aos educandos, especificamente quando se trata das escolas do campo. Assim, conforme as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (2001), o rural e o urbano constituem-se polos de um mesmo *continuum*. Porém, ambos divergem, no que diz respeito às relações entre si. Ainda de acordo com as Diretrizes mencionadas, “o meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de

um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural” (BRASIL, 2001, p. 30).

Devemos ressaltar também o Decreto nº 7.352/10, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), no parágrafo 4º afirma que a educação do campo concretizar-se-á mediante: a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

A formação continuada é, portanto, um dos fatores relevantes na prática docente. É também por seu intermédio que os professores adquirem conhecimentos que são/serão essenciais para sua prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto, abordamos a respeito da formação do professor, visto que o mesmo precisa estar frequentemente em contínua formação para aprimorar sua prática docente, isto é, é preciso que as escolas sejam o foco da formação permanente para que os professores possam aperfeiçoar seus conhecimentos acerca dos conteúdos que lecionam. Desse modo, a formação deve ser um processo permanente de busca por qualificação profissional, proporcionando novas reflexões em prol de novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ambos aprendam.

Esse estudo nos possibilitou refletir acerca da formação dos docentes do campo e compreender a importância da prática pedagógica para a atuação em diferentes espaços educativos, visto que os professores que atuam nessa modalidade de ensino necessitam de uma formação específica que garanta uma visão ampla da realidade que permeia a problemática do campo. É, pois, através da formação que o professor adquire conhecimentos que são necessários para sua prática pedagógica. Por intermédio da socialização com os grupos de trabalho no cotidiano da escola, os professores buscam solucionar os problemas, as dúvidas que engloba o espaço escolar. Assim, é imprescindível saber conviver bem como interagir com todos os sujeitos envolvidos no cenário educacional.

Por fim, esse trabalho nos evidenciou a necessidade de aprofundarmos mais nossas reflexões acerca da formação dos professores que atuam nas escolas do campo, considerando, para tanto, o respeito e a diversidade existentes entre os sujeitos e os aspectos que norteiam a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, Aline Aparecida; SOUZA, Daniele Cristina. Acesso e permanência de estudantes e a formação por área de conhecimento nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: experiências compartilhadas na formação dos formadores. *In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 331-345.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. *In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Mufarrej Salomão (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 09-14.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana. (Org.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011. p. 7-18.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em municípios do Rio Grande do Norte. *In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Mufarrej Salomão (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 61-72.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e Educação do Campo (Re)constituindo Território e a Identidade Camponês. *In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; JESINE, Edineide (Org.). Educação e movimentos sociais: novos olhares.* São Paulo: Ed. Alínea, 2007. p. 169-189.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 36/2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 04 dez. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 dez. 2020.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.* v. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana (Org.). Por uma educação do campo.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011. p. 133-145.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Situações para questionar e expandir a formação permanente. *In*: GIL, Juana Maria Sancho; HERNÁNDEZ, Fernando. **Professores na Incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2016. p. 155-174.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. v. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. P. 63-73.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Ed. Afiliada, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 185-197.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos Seminários Nacionais de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. *In*: MOLINA; Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima (Org.). **Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 17-38.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

Submetido em: 01 de setembro de 2020.

Aprovado em: 07 de dezembro de 2020.