



Professores da educação do campo: Da prática à formação continuada

Aline de Oliveira Andrade

UNEB (Brasil)

unebandrade@email.com

Joseane da Silva Santos

UNEB (Brasil)

Joseanesilva19997@gmail.com

Resumo: O trabalho tem como objetivo discutir, os impactos da formação continuada na prática pedagógica de professores da educação do campo. Parte-se do princípio de que a qualificação docente é essencial para uma educação crítica, contextualizada e emancipadora. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, apoia-se em autores como Molina e Antunes-Rocha (2014), Arroyo (2007; 2012) e Caldart (2004). Os resultados indicam que, quando articulada às realidades locais, a formação continuada fortalece a identidade docente, valoriza os saberes do campo e contribui para práticas pedagógicas emancipadoras. Conclui-se pela urgência de políticas públicas que reconheçam as especificidades da educação do campo e assegurem espaços formativos contínuos aos seus educadores.

Palavras-chave: formação docente; políticas públicas; coordenação pedagógica; práticas docentes.

Introdução

Ao longo da história da educação brasileira lacunas foram criadas pela ausência de políticas públicas, de investimento e/ou até de monitoramento do que já é previsto em lei. O espaço escolar reflete e sente as demandas da sociedade, logo, muitos desses fatores contribuem diretamente na qualidade, na permanência e concepção da educação desenvolvida. Assim, objetiva-se apresentar de forma refletiva e embasada os possíveis impactos e contribuições que a formação continuada dos professores pode gerar no trabalho pedagógico e consequentemente na educação desenvolvida nas escolas do campo.

A educação no meio rural foi historicamente marginalizada, resultando em escolas precárias, altos índices de analfabetismo e formação docente fragilizada. Diante desse cenário, questiona-se: quais impactos a formação continuada pode gerar na prática pedagógica de professores da educação do campo? Este trabalho busca refletir sobre essa problemática e contribuir para sua compreensão.

Assim, o presente trabalho está estruturado em cinco tópicos, sendo: I) Metodologia; II) Referencial Teórico, com uma breve contextualização da educação do campo e a formação continuada de professores; III) Discussões e resultados, aborda sobre reflexões, impactos e

contribuições da formação continuada na prática docente em escolas do campo; IV) Considerações Finais, trazem elementos para responder o objetivo. V) Referências utilizadas na pesquisa.

Metodologia

O caminho metodológico foi construído por uma pesquisa exploratória, visando identificar os elementos essenciais no alcance do objetivo, ao tempo que responda à questão problema. Assim, metodologia qualitativa foi utilizada, visto que a mesma possibilita analisar a complexidade e as variáveis do que se propõe pesquisa, (RICHARDSON, 1999). “A pesquisa quantitativa busca a precisão e objetividade nos resultados, utilizando a estatística como ferramenta principal de análise.” (GIL, 2002, p. 41). Os procedimentos metodológicos incluíram: Levantamento bibliográfico, pesquisa documental, a partir da análise de documentos legais e institucionais, portarias, e programas nacionais.

Para a realização deste estudo, foram realizados: levantamento bibliográfico, utilizando autores com reconhecida contribuição nos campos da educação do campo, da formação docente e das políticas públicas educacionais, tais como Molina e Antunes-Rocha (2014), Arroyo (2007; 2012), Caldart (2004), Saviani (2007; 2013), Libâneo (2003), entre outros; Pesquisa documental, a partir da análise de documentos legais e institucionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, leis complementares, portarias, programas nacionais, como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Pró-Letramento, Gestar II. Além de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os critérios utilizados para a seleção das fontes foram os seguintes: priorizaram-se produções com relevância temática para a educação do campo e a formação docente; documentos institucionais e/ou de acesso público; e materiais que apresentassem linguagem acessível, acompanhada de fundamentação teórica consistente.

A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), estruturada em três etapas: a pré-análise (organização do material), a exploração do conteúdo (codificação e categorização dos dados) e a interpretação dos resultados. Essa abordagem permitiu reconhecer diferentes temas que surgiram ao longo do estudo, tais como: a construção da identidade do professor, a adaptação do currículo ao contexto local, as políticas públicas voltadas para a formação docente e os desafios enfrentados pelos educadores no meio rural. Tais categorias foram fundamentais para a articulação entre os dados coletados e os referenciais teóricos utilizados.

Reconhecem-se, entretanto, limitações metodológicas, principalmente relacionadas à ausência de coleta de dados primários e à dependência de fontes secundárias, o que pode restringir a profundidade analítica em determinadas áreas. Contudo, a ampla e diversificada base documental consultada, associada ao rigor na seleção das fontes, buscou minimizar tais restrições.

Referencial Teórico

Pesquisar sobre a educação do campo é contribuir para a extinção e/ou minimização das práticas da educação rural. A educação rural é compreendida como um conjunto de prática administrativa e pedagógica que são direcionadas às escolas localizadas em comunidades rurais, historicamente as escolas recebiam o que não servia para as escolas da cidade, desde do material de infraestrutura e didático, aos professores (que por vezes) não eram/são dotados de formação acadêmica.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) não eram construídos levando em consideração os saberes, material didático contextualizado, entre outros elementos que constituem uma educação de qualidade. Ou seja, uma educação feita sem contextualização dos saberes, sem consideração das características locais e principalmente sem o respeito aos sujeitos que frequentam. Sem o envolvimento da comunidade.

A partir dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 que mobilizaram diferentes frentes de luta para o repensar da educação ofertada para as comunidades rurais. Construindo, através de conferências e encontros a proposta inicial do que conhecemos e chamamos de educação do campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL - MEC, 2007, p. 50)

Em contraponto ao exposto, a população rural, através da organização em movimentos sociais, iniciou a construção de uma educação que os representassem, o Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) se destacou na trincheira por uma educação representativa. Chamando essa construção coletiva de Educação do e no Campo, ou seja, uma educação pensada e construída no campo e com os sujeitos do campo. Segundo Caldart (2012, p. 262)

[...] a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis.

A busca por uma educação emancipadora perpassa pela prática pedagógica dos professores que no dia a dia desenvolvem estratégias metodológicas para construção de uma educação crítica e reflexiva. Ao aprofundar a discussão sobre a formação docente no campo, Arroyo (2007) destaca que a educação rural historicamente recebeu materiais, políticas e profissionais que “não serviam às escolas da cidade”, reforçando desigualdades estruturais. O autor explica que compreender a educação do campo exige reconhecer os territórios rurais como espaços marcados por tensões políticas, culturais e econômicas, que moldam o trabalho pedagógico e demandam formação específica dos educadores.

Segundo Arroyo (2007), os movimentos sociais têm sido fundamentais na reivindicação por políticas de formação que contemplem o conhecimento sobre a realidade agrária, a luta pela terra, a agricultura familiar, a vida comunitária e as identidades camponesas. Para ele, não é possível formar educadores do campo sem incluir em seus processos formativos temas como reforma agrária, território, cultura, tradições e modos de vida, pois “um projeto educativo descolado desses processos de produção da vida e da cultura estará fora do lugar”.

Nesse mesmo sentido, Caldart (2004) afirma que a formação de educadores do campo envolve compreender os vínculos entre identidade, território e práticas sociais, reconhecendo o campo como espaço vivo e produtor de saberes. A autora destaca que as escolas do campo só ganham sentido quando articuladas às lutas e às formas de organização coletiva que historicamente caracterizam as comunidades camponesas.

Essa qualificação, entretanto, deve ir além de uma formação genérica e uniforme, reconhecendo as particularidades e especificidades dos contextos em que os professores atuam. No caso da Educação do Campo, é fundamental que a formação leve em conta as realidades sociais, culturais e econômicas das comunidades rurais, promovendo um ensino que valorize o saber local e as práticas tradicionais. A esse respeito, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 245) destacam que:

A política de formação de educadores do campo compreende, portanto, a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação, a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos,

antropológicos, capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contem, especialmente, as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses neste território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem. (Molina e Antunes-Rocha, 2014, p. 245)

Essa análise reforça a urgência de processos formativos comprometidos com a leitura crítica da realidade rural e com a construção de práticas pedagógicas que respondam aos desafios estruturais vivenciados no campo.

A formação continuada é uma estratégia que corrobora para a qualificação do trabalho docente, em especial, quando direcionadas as demandas práticas da escola. Assim, ela se configura como um processo de construção coletiva do conhecimento, que fortalece a autonomia dos educadores e contribui para a construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e emancipadoras.

Desta forma, discutir a formação continuada de professores requer uma compreensão aprofundada de seus propósitos, desafios e possibilidades, especialmente diante das exigências da educação contemporânea. Esse tipo de formação é essencial para que os docentes possam aprimorar sua prática, responder às transformações sociais e educacionais em curso e atuar com sensibilidade, criticidade e compromisso com uma educação de qualidade.

Diante das mudanças constantes no cenário educacional, torna-se imprescindível que os processos formativos sejam contínuos e alinhados às realidades vivenciadas nas escolas. Para isso, é fundamental considerar as diferentes abordagens teóricas sobre formação docente, a fim de construir práticas pedagógicas que estejam em sintonia com as necessidades concretas dos educadores e de seus contextos de atuação. De acordo com Arroyo, “a valorização dos saberes, culturas, línguas e histórias dos povos do campo constitui um eixo fundamental para a construção de currículos territoriais que respondam às necessidades e particularidades dessas comunidades.” (Arroyo, 2012, p. 45).

Diversos estudiosos, como Arroyo (2007), Caldart (2004) e Libâneo (2003) têm refletido sobre os objetivos da formação continuada, destacando a importância da articulação entre teoria e prática, da valorização do saber docente e da construção coletiva do conhecimento. As estratégias adotadas, os ambientes formativos e os obstáculos enfrentados por professores revelam a complexidade desse processo e apontam para a necessidade de ações formativas mais sensíveis, contextualizadas e emancipadoras. Para além da atualização de

conteúdos e técnicas, a formação continuada deve promover o desenvolvimento de valores humanos, empatia e responsabilidade social.

Diante desse cenário, Arroyo (2007) argumenta que ser educador do campo implica conhecer a história das escolas rurais, suas especificidades organizativas e os diferentes modos de exercer a pedagogia nesses territórios. O autor descreve que práticas como turmas multisseriadas, agrupamentos por experiências de vida e docência em comunidades dispersas exigem novas competências que ultrapassam o modelo disciplinar tradicional das licenciaturas urbanas.

Para Caldart (2000), formar educadores do campo significa reconhecer que a escola está inserida em uma dinâmica territorial marcada por disputas políticas e identitárias. A autora ressalta que a pedagogia do campo deve assumir o compromisso de fortalecer a autonomia dos sujeitos, valorizar a diversidade cultural e contribuir para a construção de projetos coletivos de vida no campo.

No entanto, torna-se evidente que essa compreensão ampliada da formação docente não tem sido assumida de maneira efetiva pelas instituições formadoras. Muitas faculdades continuam estruturando seus cursos de Pedagogia a partir de uma lógica urbana, generalista e descontextualizada, que desconsidera as especificidades da vida no campo. De acordo com Medeiros (2020), estudos recentes mostram que, embora existam cursos específicos de Licenciatura em Educação do Campo, a temática permanece rara e subordinada nos currículos dos cursos gerais de Pedagogia, o que evidencia uma lacuna formativa.

A ausência ou presença mínima de disciplinas que tratem da Educação do Campo revela uma lacuna profunda na formação inicial, pois impede que futuros pedagogos conheçam a realidade rural, suas dinâmicas históricas, suas formas próprias de organização escolar e os desafios enfrentados pelas comunidades camponesas. Assim, as faculdades acabam reproduzindo o mesmo paradigma urbano que historicamente marginalizou o campo, deixando de cumprir seu papel social de promover uma formação crítica, plural e comprometida com a diversidade dos contextos educativos brasileiros. Como afirma Arroyo,

A formação continuada dos professores do campo não pode ser reduzida a uma mera capacitação técnica; ela deve ser entendida como um processo político-cultural que fortalece a identidade dos educadores e dos educandos, articulando teoria e prática no cotidiano escolar. (Arroyo, 2012, p. 50)

É necessário revisar criticamente as formas clássicas de capacitação dos educadores, principalmente no que tange à relação entre teoria e prática. A integração entre currículo e prática pedagógica é um dos pilares fundamentais para que a formação continuada se torne

efetiva. É necessário que os programas formativos estejam conectados ao cotidiano escolar, favorecendo a reflexão crítica sobre as práticas docentes e possibilitando o desenvolvimento profissional a partir das reais demandas da escola e da comunidade.

Nesse sentido, pensar a formação continuada é também refletir sobre o papel social da docência e sobre o compromisso ético-político do educador com a transformação da realidade. Por isso, esse enfoque contextualizado está em consonância com a necessidade de adequações e flexibilizações curriculares que respeitem as peculiaridades da vida no campo, promovendo uma educação de qualidade, democrática e inclusiva.

A formação de professores no Brasil é orientada por um conjunto de marcos legais que foram sendo construídos ao longo dos anos, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino e a valorização da carreira docente. A base dessa estrutura normativa está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, especialmente nos artigos 61, 62 e 63.

Esses dispositivos tratam diretamente das exigências para a formação docente. O art. 61 apresenta os princípios que devem nortear essa formação, destacando a integração entre teoria e prática, bem como o reconhecimento das experiências prévias dos educadores. Já o art. 62 estabelece que a preparação para atuar na Educação Básica deve ocorrer, prioritariamente, em cursos de licenciatura em nível superior.

Contudo, também se reconhece a formação em nível médio, na modalidade normal, especialmente para aqueles que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O art. 63, por sua vez, descreve as possibilidades de oferta dessa formação pelos Institutos Superiores de Educação, que podem promover cursos como o Normal Superior e programas voltados a graduados que desejam atuar na docência. Ao longo do tempo, outras leis e decretos foram sendo incorporados à política de formação docente. Entre elas, destacam-se:

A Lei nº 11.502/2007, que redefine o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribuindo-lhe funções relacionadas à formação inicial e continuada de professores; A Lei nº 12.056/2009 e a Lei nº 12.796/2013, que introduzem modificações na LDB, especialmente no que diz respeito à formação e à valorização docente; A criação de programas estratégicos por meio de decretos e portarias, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), e iniciativas como Novos Talentos, Programa Life e Programa de Formação Continuada.



Além disso, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) têm papel central na regulamentação dessas políticas, publicando resoluções e portarias que definem as diretrizes curriculares e os parâmetros para os cursos de formação docente. Essa estrutura legal reflete o esforço institucional para consolidar uma política nacional que valorize a profissão docente e assegure uma formação que responda às necessidades educacionais do país. Tais medidas apontam para a construção de um sistema de formação mais articulado, capaz de promover a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

No que se refere especificamente às políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica, destaca-se como iniciativa importante a criação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, regulamentada inicialmente pela Portaria MEC nº 1.129/2009. Essa Rede reúne Instituições de Ensino Superior públicas e comunitárias sem fins lucrativos, além dos Institutos Federais de Educação, em articulação com os sistemas de ensino e os Fóruns Estaduais.

A partir da Portaria MEC nº 1.328/2011, foi estabelecida uma nova organização para a Rede de Formação Continuada, que passou a se chamar Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Com essa mudança, a responsabilidade pela coordenação foi transferida ao Comitê Gestor vinculado à Política Nacional de Formação Inicial e Continuada. Esse comitê passou a coordenar e avaliar ações e programas vinculados ao MEC, à Capes e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dentre os principais programas dessa rede, destacam-se o Pró-Letramento, voltado à formação em leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o Gestar II, com foco em Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais. Ambos possuem abrangência nacional e se destacam por sua duração mais extensa, o que os distancia das críticas de "formação aligeirada". Ainda assim, especialistas como Arroyo (2007, 2012), Molina e Antunes-Rocha (2014) e Nóvoa (2009), apontam a necessidade de revisar os currículos desses programas, para que superem uma lógica reducionista e tecnicista, especialmente quando priorizam áreas avaliadas externamente pelo MEC, em detrimento de uma formação mais ampla, voltada à cidadania.

Outros programas relevantes coordenados pela Capes incluem o Novos Talentos (que integra pós-graduação, graduação e escolas públicas), a Cooperação Internacional (com inserção de docentes em instituições no exterior), o Prodocência (com foco na formação de

formadores e inovação curricular nas licenciaturas), a Residência Docente (inspirada na residência médica) e a formação de professores das Olimpíadas Científicas.

Portanto, essas ações indicam avanços importantes rumo a uma política nacional de valorização e desenvolvimento profissional docente. Contudo, permanece o desafio de consolidar um sistema nacional articulado de formação continuada, integrado ao Sistema Nacional de Educação, e capaz de atender às diferentes realidades educacionais do país, dando ênfase à inclusão de grupos que, ao longo da história, foram socialmente excluídos, como as populações do campo, os povos indígenas e os quilombolas.

Discussões e Resultados

A análise dos materiais bibliográficos e documentais evidenciou que a formação continuada, quando pensada de forma contextualizada, pode promover impactos significativos na prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas do campo. Essa formação, ao considerar a realidade sociocultural e econômica das comunidades rurais, contribui para o fortalecimento da identidade docente, a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e o aumento da qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido.

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo, entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. (Wengzynski; Tozetto, 2012, p. 4)

Diante disso, compreende-se que a formação continuada deve ultrapassar a atualização técnica, assumindo um papel estratégico no enfrentamento dos desafios pedagógicos cotidianos e na construção de uma prática docente mais crítica, intencional e transformadora. Ao se articular com os contextos locais e as demandas reais das escolas do campo, ela se consolida como um instrumento de valorização profissional e de promoção da qualidade social da educação. Entretanto, para que esse processo formativo alcance efetividade, é necessário reconhecer os obstáculos históricos que ainda limitam as condições de trabalho e de formação dos docentes do campo.

Os estudos analisados apontam que a ausência de políticas públicas direcionadas à especificidade do campo gerou um histórico de negligência que ainda reverbera nas estruturas escolares, na formação docente e no acesso equitativo à educação. Professores que atuam nessas

realidades frequentemente relatam desafios como: A falta de materiais didáticos contextualizados; A escassez de oportunidades formativas específicas; O distanciamento entre a realidade vivida no campo e os conteúdos curriculares; A carência de suporte institucional para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras.

Arroyo (2007) enfatiza que a precarização das escolas do campo não se limita à falta de infraestrutura, mas se manifesta sobretudo na ausência de um corpo docente estável, formado e valorizado. O autor alerta que muitos professores que atuam no campo não residem nas comunidades rurais e acabam não criando vínculos, o que fragiliza o desenvolvimento de projetos pedagógicos contínuos e contextualizados.

Segundo ele, a formação continuada deve ser acompanhada de políticas de trabalho docente que garantam estabilidade, carreira, concursos e condições dignas de atuação. Sem essas medidas, qualquer ação formativa corre o risco de se tornar “suplementar”, sem força para transformar a realidade educacional do campo.

Nesse contexto, torna-se fundamental entender que muitas das dificuldades enfrentadas na formação e na atuação docente derivam de um processo histórico mais amplo, que estruturou a educação brasileira sob uma lógica urbana e excludente. De acordo com Arroyo,

[...], a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como outros cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores (as) como a outra e os outros. (Arroyo, 2007, p. 159)

Essa lógica de exclusão contribui para a invisibilização das demandas educacionais das populações do campo, reforçando desigualdades históricas e dificultando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade dos territórios rurais. Apesar desse contexto desafiador, há iniciativas que vêm se consolidando como alternativas eficazes na busca por uma educação mais justa e contextualizada.

Experiências exitosas demonstram que ações formativas articuladas entre universidades, movimentos sociais e redes de ensino têm gerado avanços significativos. Destaca-se, por exemplo, o fortalecimento da Educação do Campo a partir de projetos como o PRONERA e a articulação com os Institutos Federais, que oferecem formação voltada às especificidades do campo.

Esse processo de formação contínua reflete diretamente nas responsabilidades ampliadas dos professores, que precisam conciliar sua atuação na sala de aula com a busca constante por aprimoramento acadêmico e profissional. As responsabilidades do professor se ampliam significativamente quando ele decide conciliar sua trajetória docente com sua formação acadêmica, pois essas atribuições estão profundamente ligadas ao presente, com o propósito de gerar mudanças positivas no futuro. Nesse sentido, Libânio (2003, p. 80-81) ressalta que:

[...] A escola atual precisa oferecer respostas educativas e metodológicas às novas exigências de formação impostas pelas realidades contemporâneas, como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético e a consciência ecológica. Pensar em um sistema de formação de professores implica, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino diante de uma realidade em constante transformação.

Frente a essas demandas, torna-se essencial que a formação continuada seja estruturada de modo a contemplar as especificidades locais e promover uma integração efetiva entre teoria e prática. Diante desse cenário de constantes desafios e transformações, a formação continuada assume um papel fundamental e potencialmente transformador, desde que construída com base na escuta dos sujeitos do campo, na valorização dos saberes locais e na efetiva integração entre teoria e prática. Tais formações promovem: A autonomia pedagógica dos professores; O reconhecimento das práticas culturais dos estudantes; A construção de currículos territoriais; A ampliação da consciência crítica sobre o papel social da educação.

Como destaca Arroyo (2012, p. 52), “educar no campo é assumir um compromisso com a transformação social, com a justiça e com a garantia do direito dos povos do campo à existência plena e à valorização de sua cultura.” Nesse sentido, a formação docente voltada à realidade do campo deve ser compreendida como uma prática político-pedagógica comprometida com a equidade e a dignidade dos sujeitos que habitam esses territórios.

Ao se apropriar dessas formações, o professor do campo deixa de ser um executor de propostas externas e passa a ser protagonista do processo educativo, capaz de desenvolver projetos integradores, interdisciplinares e emancipadores. Entretanto, os dados também mostram que a formação continuada precisa ser permanente e institucionalizada, evitando ações isoladas ou meramente técnico de algumas iniciativas. É necessário garantir recursos, tempo e planejamento articulado com os sistemas de ensino, para que a formação seja de fato parte do cotidiano docente.

Evidencia-se que a formação continuada no campo só ganha sentido quando articulada ao reconhecimento da docência rural e ao desenvolvimento de políticas públicas pautadas na diversidade, equidade e justiça social. Essa articulação é fundamental para superar a histórica desvantagem educacional vivenciada pelas populações rurais, transformando a escola em um espaço de afirmação de identidades, de produção de conhecimentos relevantes para a realidade local e de construção de projetos de futuro para os territórios camponeses.

A efetividade dessas ações formativas está intrinsecamente ligada a uma mudança de paradigma que deixe de enxergar o campo como um espaço de carência e passe a reconhecê-lo como um locus de possibilidades, inovação e saberes plurais. Dessa forma, a formação continuada contextualizada deixa de ser uma iniciativa pontual e se consolida como um eixo estratégico para a garantia do direito à educação de qualidade social, contribuindo para a redução das desigualdades e para o fortalecimento de uma educação que dialogue com os anseios, os saberes e os projetos de desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Portanto, o grande desafio que se coloca é a construção de um projeto educacional emancipatório para o campo, no qual a formação docente, aliada a políticas estruturais de valorização profissional, atue como um catalisador de transformações. Nesse projeto, o professor, devidamente apoiado e valorizado, emerge como um intelectual orgânico de sua comunidade, um agente crítico e reflexivo capaz de mediar processos de ensino e aprendizagem significativos, que não apenas preparem academicamente os estudantes, mas que também fortaleçam seu vínculo com o território e sua capacidade de intervir criticamente na realidade.

Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas, compreende-se que a formação continuada exerce um papel fundamental na qualificação da prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas do campo. Ao reconhecer as especificidades socioculturais, históricas e econômicas desses territórios, tal formação se mostra como um instrumento de valorização profissional, fortalecimento da identidade docente e promoção de uma educação mais justa, crítica e emancipadora, capaz de responder às demandas contemporâneas que atravessam o cotidiano escolar e às transformações que atingem as populações rurais.

Apesar dos avanços proporcionados por políticas públicas e programas formativos, ainda há desafios significativos, como a ausência de investimentos contínuos, a carência de materiais contextualizados e a desvalorização das demandas do campo nos currículos escolares. Esses fatores reforçam a urgência de ações articuladas entre governos, instituições formadoras

e comunidades rurais, visando consolidar uma política nacional de formação continuada que dialogue com as realidades do campo, superando a lógica homogênea e urbana que historicamente orientou a elaboração das propostas educacionais no Brasil, também se evidencia a necessidade de políticas que considerem a diversidade regional, compreendendo que as realidades do campo brasileiro são múltiplas e que soluções padronizadas dificilmente atendem à complexidade desses contextos.

Assim, é necessário ampliar os espaços de escuta e participação dos sujeitos do campo, promovendo formações que integrem teoria e prática, respeitem os saberes locais e incentivem o protagonismo docente. A construção de currículos territoriais e de projetos pedagógicos coletivos são caminhos para uma educação do campo viva, autêntica e transformadora. Além desses desafios estruturais, é importante reconhecer que a formação continuada só se efetiva quando há condições concretas de trabalho que favoreçam a reflexão e o desenvolvimento profissional. É imprescindível, portanto, que as políticas educacionais garantam infraestrutura adequada, acesso à tecnologia, transporte escolar regular e ambientes institucionais que valorizem o planejamento colaborativo, favorecendo o diálogo constante entre escola e comunidade e fortalecendo práticas pedagógicas culturalmente significativas.

Sem tempo institucional destinado ao estudo, sem acompanhamento pedagógico permanente e sem políticas que assegurem estabilidade, carreira e valorização, as ações formativas tendem a perder força e continuidade. Ademais, é imprescindível reconhecer que a formação docente precisa ser concebida como processo contínuo e coletivo, no qual o professor é sujeito ativo da construção do próprio percurso formativo, e não mero receptor de conteúdos previamente definidos

Desta forma, este trabalho aponta para a importância de novos estudos que aprofundem a temática, avaliem o impacto real das formações oferecidas e proponham estratégias eficazes de acompanhamento e aperfeiçoamento docente nas escolas rurais. Investir na formação continuada dos professores do campo é investir na garantia do direito à educação com qualidade e equidade para todos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e para a afirmação de projetos societários comprometidos com justiça social e democracia. Assim, reafirma-se que fortalecer a formação docente no campo é também fortalecer a própria escola enquanto espaço de resistência, identidade e produção de conhecimento, capaz de transformar realidades e ampliar horizontes para as comunidades rurais.

Referências



ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação básica e movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157–176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. *Educação do campo: marcos normativos*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007. (Caderno SECAD, n. 2). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

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

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 25–36.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Alana; CARVALHO, Jéssika. Licenciaturas em Educação do Campo da Região Nordeste: estudo curricular sobre a formação de professores por áreas de conhecimento. *Revista Devir Educação*, v. 4, n. 3, p. 1–28, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8456259.pdf>



MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220–253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. *Educação*. [S. l.]: MST, [s. d.]. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 14–33.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em: 19 jul. 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. Caladart ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 9., 2022, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: Realize Editora, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID9733_TB343_30112022091759.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANTOS, Francieli Jorge dos. *O voto de cabresto no século XXI: um aprendizado utilizando a charge como metodologia de ensino*. 2020. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Medianeira, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria Vieira; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, v. 12, n. 46, p. 240–255, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054>. Acesso em: 22 jul. 2025.

WENGZYNSKI, Dayane C.; TOZETTO, Silvana S. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. In: *SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 26 maio 2025.