

O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DO/PARA O CAMPO

Marcos Cândido da Silva¹.

UFAC, Cruzeiro do Sul, Acre.

<https://lattes.cnpq.br/3734870941425993>

RESUMO: o estudo problematiza a importância dos movimentos sociais camponeses na formulação de políticas de formação docente do/para o campo, em articulação com às peculiaridades dos territórios rurais. Destaca a importância destes movimentos na consolidação da Educação do Campo como ideal político e pedagógico. Defende que além da dimensão técnico-científica, a formação docente para ensinar no campo, inclui a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem os territórios rurais, como elemento inerente ao processo de identificação da escola camponesa. O referencial teórico dialoga com autores como Arroyo (2007); Hage (2011); Arroyo, Caldart e Molina (2011); Molina (2015) dentre outros que discutem os desafios da Educação do Campo e as políticas de formação docente do/para o campo no Brasil. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica. Conclui que os cursos de formação inicial de professores/as devem articular os saberes acadêmicos com as realidades e especificidades da escola camponesa, enquanto pressuposto fundamental à formação do professor-educador do campo, que, ao contrário do professor no campo, é o profissional cuja prática educativa reverbera as lutas históricas do campesinato por igualdade de direitos, dentre os quais uma educação pública, gratuita e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Sociais. Educação do Campo. Formação Docente.

THE PROTAGONISM OF PEASANT SOCIAL MOVEMENTS IN THE FORMULATION OF TEACHER EDUCATION POLICIES FOR/OF RURAL AREAS

ABSTRACT: this study problematizes the importance of peasant social movements in the formulation of teacher training policies for/in rural areas, in articulation with the peculiarities of rural territories. It highlights the importance of these movements in consolidating Rural Education as a political and pedagogical ideal. It argues that, in addition to the technical-scientific dimension, teacher training for teaching in rural areas includes an understanding of the multiple dimensions that involve rural territories, as an inherent element in the process of identifying the peasant school. The theoretical framework engages with authors such as Arroyo (2007); Hage (2011); Arroyo, Caldart and Molina (2011); Molina (2015), among others, who discuss the challenges of Rural Education and teacher training policies for/in rural areas in Brazil. The research adopted a qualitative approach, with data collected

through a literature review. It concludes that initial teacher training courses should articulate academic knowledge with the realities and specificities of rural schools, as a fundamental premise for the training of rural teacher-educators, who, unlike teachers in rural areas, are professionals whose educational practice reflects the historical struggles of the peasantry for equal rights, including a free, quality public education.

KEYWORDS: Social Movements. Rural Education. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

A construção da Educação do Campo como política pública, faz parte de um longo processo histórico e social, demarcado por tensões e disputas oriundas do campo, fomentadas nas lutas do campesinato pela efetivação de seus direitos sociais fundamentais. Desde a década de 1980, as bandeiras erguidas no campo, agitas através de diversos movimentos sociais, fazem ecoar nos espaços de poder, os interesses e conflitos que envolvem as populações do campo na busca incessante por igualdade de direitos, dentre os quais, a defesa intransigente de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade; condição indispensável à cidadania.

Nesse contexto, as políticas de formação superior de professores/as do campo configuram-se como estratégia essencial para enfrentar o déficit na qualificação profissional e assegurar padrões mínimos de qualidade ao ensino desenvolvido nos territórios rurais brasileiros. Garantir que a escola camponesa conte com docentes devidamente formados constitui um dos pilares da Educação do Campo, entendida como projeto educativo e instrumento de luta e resistência política e social do campesinato, eis que a qualidade da educação ofertada no campo está diretamente vinculada à formação dos profissionais responsáveis pela realização da tarefa educativa.

Entretanto, além de possibilitar o acesso ao ensino superior, os movimentos sociais do campo exigem que a formação de seus educadores/as se realize em bases sólidas, contextualizada com a vida do campo; que considerem, além das teorias pedagógicas e dos aspectos didáticos, a vida cotidiana do campo, os lugares, as realidades socioterritoriais e culturais, a identidade social, a economia, a política, as organizações da sociedade civil, enfim, a lutas, conflitos e aspirações dos camponeses, como base estruturante das pedagogias que se fazem nestes territórios.

Desta perspectiva, o estudo problematiza a formação do magistério do campo no Brasil, fundada no ideal de educação do/para campo, enfocando a necessidade de uma formação contextualizadas com as realidades e especificidades dos territórios rurais, articulada com as lutas do campesinato por uma educação universal, pública, gratuita e de qualidade no campo.

Os argumentos do trabalho têm fundamento em autores/as como Arroyo (2007); Hage (2011); Arroyo, Caldart e Molina (2011); Molina (2015), Silva (2024), dentre outros/as que discutem os desafios da Educação do Campo no Brasil, com enfoque nas políticas de

formação docente.

A relevância deste estudo, reside na defesa de um ideal de formação docente do/para o campo, ancorado em conhecimentos técnico-científicos, que articulem saberes, práticas, sonhos e aspirações dos sujeitos do campo. Compreende que as propostas curriculares de formação docente do/para o campo, precisam incorporar os ideais da Educação do Campo, como política pública, e possibilitar o engajamento dos educadores nas lutas do campesinato pela construção de um novo projeto de campo, capaz de oferecer uma vida mais digna para os camponeses.

OBJETIVO

O objetivo geral é refletir sobre a importância do protagonismo dos movimentos sociais camponeses na institucionalização de políticas de formação docente que atendam às necessidades e especificidades do ensino que se realiza nos territórios rurais, evidenciando a importância destes movimentos na construção de um ideal de profissional docente do/para o campo.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa foi a metodologia utilizada para realizar este trabalho. Esta opção é justificada pelo seu caráter subjetivo, que possibilita ao pesquisador aprofundar a análise dos dados e das variáveis que compõem determinado fenômeno ou população, considerando, neste processo, as subjetividades inerentes ao objeto da pesquisa. Para Minayo (2015, p. 22), essa abordagem “[...] se aprofunda no mundo dos significados das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

O estudo se perfaz por meio de revisão bibliográfica, que foi realizada em diversas fontes escritas como livros, artigos científicos, dissertações e teses, que forneceram a base teórica necessária para sustentar e problematizar as discussões desenvolvidas ao longo do trabalho.

Segundo Amaral (2007), toda produção científica carece de estudo bibliográfico, que lhe confere bases teóricas sólidas. É uma etapa que demanda esforço intelectual concentrado, visando a construção do arcabouço conceitual da pesquisa. Este procedimento permite mapear os debates consolidados sobre o fenômeno, identificar lacunas e aprofundar análises e reflexões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A construção da Educação do Campo como política pública, faz parte de um longo processo histórico e social, demarcado pela atuação dos camponeses, mobilizados por diversos movimentos sociais ligados à terra, na luta constante por seus direitos sociais fundamentais, dentre os quais, o acesso igualitário e equitativo à educação escolar - pública, gratuita e de qualidade, com condições de permanência, enquanto instrumento garantidor

da cidadania e da dignidade humana.

Mais do que uma modalidade de ensino, a Educação do Campo é uma política pública, pensada e estruturada à luz das reivindicações históricas dos movimentos sociais camponeses, razão pela qual, resguarda em grande medida, os anseios e aspirações do campesinato, enquanto categoria histórica e social, eis que fundada em aspectos socioterritoriais, políticos, econômicos e culturais que se identificam com os sujeitos do campo a partir de suas especificidades (Gohn, 1997).

Gomes (2009), esclarece que ponto de vista teórico, as políticas públicas são importantes instrumentos jurídicos e normativos, utilizados pela administração pública para garantir a efetivação dos direitos sociais fundamentais. É através destes instrumentos que os recursos públicos são destinados, planejados e executados, na forma de programas, projetos e ações.

No entanto, Arroyo (2007) denuncia que o Brasil vem acumulando um déficit histórico em relação a elaboração e efetivação de políticas públicas para o campo, notadamente no que se refere à educação escolar, fator este que contribui para alargar as desigualdades sociais que polarizam o campo e a cidade. Em geral, a maior parte das políticas que foram formuladas para este setor, consideram os camponeses como meros receptadores, desprezando a importância da sua participação, desde os processos de formulação à execução dos programas e ações.

Molina (2015), reforça este entendimento, ao destacar que na maioria das vezes, as políticas que chegam ao campo, são concebidas e executadas a partir da realidade urbana, ou seja, “*para o campo*”, e não “*do campo e para o campo*”, quer dizer, em contexto com as realidades dos lugares e com a participação dos sujeitos da política. Por esta razão, tendem a distanciar-se das realidades sociais, culturais, políticas, econômicas e dos territórios em que vivem as populações rurais.

Rodrigues, Costa e Costa (2024, p. 243) reverberam esta afirmação, acentuando que historicamente, a educação ofertada aos camponeses é marcada pela negligência do estado, seja pela precariedade da infraestrutura escolar, seja pela falta de investimentos públicos, que fragilizam a própria condição humana de “[...] existência nas áreas agrárias do país, marcadas pelo abandono, e pela falta de condições básicas à qualidade de vida, dentre essas, a educação”.

No entender de Hage (2011), uma política pública do/para o campo, exige a participação de seus destinatários (os camponeses), ao mesmo tempo em que considera as especificidades e diversidades socioterritoriais do país, como elemento estruturador e balizador da política.

Neste sentido, compreende-se que campo é demarcado pela heterogeneidade dos espaços de vivência coletiva, formado por distintos territórios – campos, águas e florestas, onde habitam diferentes povos, com diferentes identidades, cujas demandas são diversificadas. Assim, cada território e cada povo, reclamam políticas adequadas às suas realidades e especificidades.

Neste contexto, a partir da década de 1980, frutificaram diversas iniciativas voltadas à construção de uma educação escolar identificada com as aspirações dos povos do campo, graças às lutas protagonizadas pelos movimentos sociais ligados à terra. Nesta arena, os camponeses organizados, pressionaram o Estado pela criação de mecanismos legais que atendessem seus anseios por uma educação pública que incluísse, além da criação e estruturação das escolas (física, financeira e pedagógica), à qualificação de seus educadores (Arroyo, 2007).

Assim, a gênese da Educação do Campo está nas lutas do campesinato por sua emancipação humana. Foram as bandeiras erguidas no campo na década de 1980 (ou talvez bem antes) que, agitadas por movimentos sociais Sem-Terra, Sem-Trabalho, Sem-Moradia, Estudantis, Eclesiásticos e outros identificados com as causas do campesinato, tensionaram o Estado, exercendo pressão suficiente para que as vozes dos camponeses ecoassem firme nos espaços de poder político e cultural do país. Por isso, a Educação do Campo é identitária, pois traduz as lutas e aspirações do campesinato em defesa de seu lugar social (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Deste modo, do ponto de vista histórico, as lutas e aspirações dos movimentos camponeses, sempre estiveram no centro da “questão agrária”, opondo-se à lógica capitalista, à exploração do trabalho, à opressão, às desigualdades sociais, à concentração de riquezas, ao preconceito e a inferiorização do campo como lugar social. Estas lutas são por direitos, e não por esmola - direito à educação, à vida, à igualdade, à liberdade, ao trabalho, à cultura, à identidade, enfim, à dignidade humana, enquanto construto da cidadania ampla e irrestrita (Rodrigues; Costa; Costa, 2024).

No estado democrático de direitos, a semente de uma educação apropriada para as populações rurais, foi plantada na Constituição de 1988, que lançou a educação no rol dos direitos sociais fundamentais, reconhecendo que todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país, têm o direito à educação escolar, com igualdade de condições de acesso e permanência (Brasil Art. 6º e 205). Para Piacentini (2012), embora esta normatização não mencione especificamente a educação do campo, abriu caminho para aprimorar o direito, por meio da formulação de um amplo arcabouço jurídico, que deu azo à institucionalização da Educação do Campo.

Neste plano, a Lei da Educação, promulgada em 1996 (Lei nº 9394/1996), inovou ao reconhecer a especificidade da educação dos territórios rurais, com regramentos específicos para esta matéria, destacando-se, neste particular, o art. 28, que preceitua que, na oferta de educação básica, os sistemas de ensino devem promover a adequação do currículo e da didática, de acordo com as peculiaridades e especificidades regionais e locais das escolas. Eis o dispositivo:

Art. 28. Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, art. 28).

Esteregramento, representa uma conquista ímpar em termos de legislação educacional, visto que, pela primeira vez, as identidades socioterritoriais e as particularidades da vida no campo, restam reconhecidas como elementos orientadores do ensino, repercutindo fortemente nas normatizações posteriores, inclusive, forçando um posicionamento do Conselho Nacional de Educação - CNE, que acabou baixando normas que reafirmam a especificidade da escola camponesa, especialmente através da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que alçou, em definitivo, a Educação do Campo no rol das modalidades de ensino (Silva, 2024).

Estas normas foram fundamentais para consolidar a Educação do Campo como política pública e institucionalizar outras políticas, programas e ações voltadas à expansão do ensino no meio rural, incluindo à qualificação do magistério do campo, porquanto reconhece que a escola camponesa tem uma identidade própria, que exige formas específicas de organização curricular, administrativa e pedagógica. Neste sentido o CNE reforça que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (...) As propostas pedagógicas contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

[...] as formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (Brasil, 2010, art. 36).

Estes entendimentos, ratificam a legitimidade das pautas defendidas pelos movimentos sociais, e seu protagonismo na construção de uma educação comprometida com seus direitos. De modo que estas concepções estão na gênese da Educação do Campo como ideal educativo.

Isso implica que pela primeira vez na história do Brasil, surge uma política pública especialmente dedicada à educação dos camponeses, como sujeitos de/da política. Agora

a referência não é mais a “educação rural” ou a “escola rural”; a política se define por seus sujeitos e pelo lugar de sua materialização, não mais atrelado ao critério geográfico, e sim, identitário.

De acordo com Caldart (2012, p. 71), a Educação do Campo é identitária porque se identifica com “[...] as lutas dos sem-terra pela implantação de escolas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perderem suas escolas, suas experiências de educação, comunidades, territórios e identidades”.

Segundo a autora, o termo “*do campo*”, suscita uma perspectiva contra-hegemônica, contrária à lógica capitalista que concebe o campo como lugar periférico, de sofrimento, de desesperança, de exploração econômica e social, fabricando mentalidades preconceituosas sobre o que é o campo e quem são suas gentes. Defende a educação como instrumento de construção de um novo projeto de campo; de possibilidades outras, que incluam o comprometimento político e social com a vida, à liberdade, à dignidade humana, com a cidadania em sentido amplo.

A expressão “*para o campo*”, exige o compromisso ético do estado, no sentido de garantir que as políticas públicas valorizem o campo como lugar social, espaço e território das ações. É dizer, as políticas não devem ser apenas destinadas ao campo, mas gestadas e implementadas em diálogo com seus sujeitos e atentas às suas especificidades, ou seja, suas identidades, modos de viver, o trabalho, e demais formas de produção da vida material e social (Caldart, 2012).

Neste espírito que a formação de professores/as do/para o campo em nível superior, apresenta-se como pauta estratégica à qualidade do ensino, em contexto compatível com as aspirações do campesinato. Conforme Hage, Silva e Brito (2016, p. 151), os camponeses exigem:

Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador do campo, com formação específica, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais (CNEC, 2004 *apud* Hage, Silva e Brito, 2016, p. 151-152).

Assim, a Educação do Campo, se perfaz entrelaçada com novas pedagogias – da terra, da alternância, do oprimido, da esperança, da autonomia, que convergem para uma direção: a construção de uma nova escola camponesa, comprometida com os direitos de seus destinatários, capaz de articular os saberes escolares e a *práxis* social, visando a emancipação humana. Nesta tarefa o professor/as torna-se sujeito e autor de novas formas

de ensinar e educar no campo.

Silva (2024), esclarece que a “Pedagogia da Alternância”, possibilita, dentre outras coisas, a adequação do calendário escolar aos períodos de cheia, plantio, colheita, etc., flexibilizando e ajustando as atividades escolares, de modo a conjugar aulas presenciais e atividades extraescolares. Já a “Pedagogia da Terra”, considera a construção do currículo escolar a partir das realidades socioculturais e territoriais do campo, evidenciando as diversidades e identidades culturais, as organizações da sociedade civil, os coletivos humanos, o protagonismo do aluno, a qualidade social da vida individual e coletiva, a valorização do seu lugar social, etc.

Em Freire (1996; 2006; 2011) encontram-se os fundamentos das Pedagogias do Oprimido, da Esperança e da Autonomia. No cerne, estas pedagogias, concebem a educação como um processo de construção do ser social, politizado e ávido por emancipação, sua e da comunidade que pertence. A esperança reside na ideia de que a escola não se reduz à reprodução de saberes e práticas, mas, espaço profícuo à construção de novos saberes, da/na *práxis* social.

Destas perceptivas, para que o ideal da Educação do Campo se realize, é preciso, de forma prioritária, promover a formação do magistério do campo em nível superior, possibilitando-lhe o acesso à habilitação exigida na LDB que é a licenciatura plena, nas áreas ou disciplinas que lecionam, contextualizada com a realidade das escolas em que atuam (Brasil, 1996, art. 62).

Além disso, importa que a formação incorpore a dimensão do educar, que capacita o/a profissional docente para formar seres humanos e não para serem meros transmissores de conteúdos; para que tenham a necessária sensibilidade e que, por meio de sua prática, ajudem os educandos - crianças, jovens e adultos, a se perceberem como sujeitos históricos, interpretem o mundo, a realidade em que vivem e agirem sobre ela de forma consciente, crítica e ativa.

Assim, o/a professor/a-educador/a, desde a sua formação inicial, precisa assumir-se como sujeito da produção do saber, convencendo-se de que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou (re) construção (Freire, 1996).

Ao pensar de modo semelhante, Arroyo (2013) ressalta a importância de o professor/a do campo, ser também um educado/a. Ser professor-educador/a do campo, exige envolver-se e deixar-se envolver com as questões políticas, sociais, culturais, territoriais, etc. que se entrelaçam nos lugares em que o seu trabalho se realiza. Essa postura requer um sentimento de pertencimento ao campo como lugar social, pois, “[...] ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas” (Arroyo, 2013, p. 51-52).

Deste modo, ser ou tornar-se professor/a-educador/a, vai além de cumprir rituais curriculares ou ordenamentos normativos, sem a necessária crítica; sem questioná-los ou

problematizá-los. Ser professor/a-educador/a do campo (e não “no campo”, como quem esteja aí de passagem) é envolver-se; sentir o chão da escola, ter empatia, sensibilidade para conhecer as necessidades dos sujeitos e contribuir para que, através da educação escolar, suas lutas sejam vencidas.

A partir destas reflexões, é possível inferir que, para além dos conhecimentos científicos e teorias pedagógicas, a formação docente do/para o campo, deve preocupar-se com a multiplicidade de saberes e dimensões que compõem o cotidiano dos povos tradicionais, reconhecendo a legitimidade de seus saberes e seus modos de vida como alicerces da pedagógica do campo.

Desta perspectiva, o campo não requer professores/as técnicos; sem compromisso com o social; meros reprodutores de ideias prontas e acabadas, eis que não atendem os ideais da Educação do Campo. Exige, sim, professores/as-educadores/as, capazes de ensinar desde as realidades dos camponeses e para as realidades deles. A escolarização do campo não se nutre apenas de transmissão de conteúdos normatizados nas propostas curriculares. Os camponeses exigem mais que isso. Exigem que o currículo escolar seja (re) significativo, e tenha significado na realidade e para a realidade das comunidades, da sociedade civil organizada, das lutas constantes por direitos, enfim, nas relações históricas e sociais que os particularizam como sujeitos.

Portanto, no processo de ser/se constituir educador/a do campo, os professores/as possuem papel fundamental na construção de uma nova mentalidade sobre o campo. O campo como lugar de possibilidades é uma perspectiva que precisa ser incorporada, compreendida e defendida na escola, enquanto instituição social, guardiã do conhecimento e da técnica, porém, promotora da cidadania e da dignidade humana. É dizer: entre as teorias pedagógicas e metodologias didáticas, há um contraponto: a *práxis* cotidiana, a cultura local, os coletivos sociais, os contextos socioterritoriais, os saberes tradicionais, a Geografia dos lugares - os campos, às águas e às florestas, às comunidades, à ecologia, em suma, modos peculiares de ser e viver no mundo.

Estes elementos são definidos pelos camponeses e definidores da sua identidade social, razão pela qual, precisam ser considerados e problematizados nos espaços de formação, como legítimos saberes e práticas. Portanto, não basta ao professor/a ser portador/a de diploma de curso superior. É preciso que, além disso, sua formação seja contextualizada, oferecendo-lhe conhecimentos técnicos, científicos e práticos, que lhes permitam compreender as relações complexas que envolvem os territórios rurais, entendendo que o currículo é lugar de disputa, de jogo de poder multicultural, político e ideológico. Que neste jogo, o professor/a precisa posicionar-se em favor do campo, da construção de uma escola mais inclusiva, democrática e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas dos povos do campo, organizados em diversos movimentos sociais, foram decisivas para o processo de construção e constituição da Educação do Campo como

política pública, e ideal educativo comprometido com as identidades e aspirações dos camponeses. Através dela, muitas conquistas foram alcançadas na seara dos direitos sociais, especialmente a compreensão de que escola do campo possui uma identidade própria, e deve ser pensada e realizada à luz das realidades e especificidades dos territórios rurais, ou seja, do campo para o campo.

Nesta arena, a formação do magistério do campo é uma pauta permanente nos debates e discussões sobre a qualidade da escola camponesa, advogando que o campo também precisa de professores/as bem formados, como pressuposto fundamental à qualidade do ensino. A partir destas pautas, os movimentos sociais do campo protagonizaram uma série de investidas que motivaram a inclusão destas reivindicações na legislação educacional, impulsionando a formulação de políticas públicas específicas de formação docente.

Porém, o ideal de formação que os camponeses almejam para seus professores/as, conforme delineado nas estratégias da Educação do Campo, não se limita à graduação em licenciatura plena. Para além disso, o professor/a do campo, também tem que ser um educador/a “do” campo, e não um professor/a “no” campo, posto que há professores/as que lecionam no meio rural, mas, não se identificam ou não querem se identificar, se envolver, se ligar ao meio.

Isso implica que a formação precisa ser entrelaçada, ligada, contextualizada, identificada, fundada na multiplicidade de relações que envolvem o campo - históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas, territoriais. Este é um critério fundamental para educar no campo, eis que a educação camponesa tem que ser realizada em contexto e em conjunto com seus destinatários.

Por isso, a formação docente que ora se defende como adequada à Educação do Campo, é a que habilita o profissional para atuar nos diferentes espaços de vivência coletiva. Assim, o professor/a-educar/a do campo, precisa ter sensibilidade, conhecimentos e habilidades para incorporar estas relações à sua prática educativa, não apenas para transmitir o conhecimento científico, mas, fundamentalmente, para socializar os saberes de sua área de formação, contextualizados e (re) significados a partir da realidade concreta das comunidades.

Portanto, para os fins do que a Educação do Campo defende como ideal educativo, a formação docente que se reputa adequada, ideal e necessária para a escola camponesa, além de possibilitar a qualificação em cursos de licenciatura plena, em áreas ou disciplina específicas, a formação precisa dialogar com as especificidades da vida no campo, ou seja, às dinâmicas socioterritoriais, às lutas dos movimentos sociais, à cultura local, ao trabalho, em fim, às identidades sociais dos sujeitos do campo. Essa formação é um direito dos camponeses, e deve ser oportunizada a todos os professores/as que vivem e/ou trabalham nos territórios rurais brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=ptf>. Acesso em: 22 de dez. 2025.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AMARAL, João Joaquin Freitas. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 de jan. de 2026.
- CALDART, Roseli Salete, *et. al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2026.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bitencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org>>. Acesso em: 14 de jan. de 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Sandra. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In.: LOTTA, Gabriela (Org.). **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, p. 39-66.
- GOHN, Maria da Gloria. **Teoria do Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Trabalho, Natureza e Cultura como Referências para a Construção da Escola Pública do Campo na Amazônia. **Revista NERA**, n. 18. Belém, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/456954062/Amazonia-Natureza-Trabalho-e-Cultura-Referencias-para-a-Educacao-Escola-e-Politicis-Educacionais-Salomao-Hage-pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2026.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências

das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015. Disponível em: <<https://doi.org>>. Acesso em: 10 de jan. de 2026.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes da Silva. **História da formação para professores leigos rurais**: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: MS, 2012. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/>.pdf. Acesso em: 18 de jan. de 2026.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; COSTA, Luciélio Marinho da; COSTA, Lucinete Gadelha da. Educação do campo é direito e não esmola: currículo e formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 33, p. 235–255, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17488/13852>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SILVA, Marcos Cândido da. **Programas de Formação Docente no Estado do Acre**: o protagonismo da UFAC na qualificação dos professores da Educação do Campo da Regional do Vale do Juruá. 273 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens). Universidade Federal do Acre. Cruzeiro do Sul: UFAC, 2024.