

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
BREVE ANÁLISE**

**FIELD EDUCATION AND TEACHER TRAINING:  
BRIEF ANALYSIS**

**Ivanildo Carvalho Rodrigues**

Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação: Ensino de  
Matemática e Ciências  
Instituto de Ensino Superior Franciscano

**Jocnilson Mendes Costa**

Mestrando no programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em  
Gestão de Ensino da Educação Básica  
Universidade Federal do Maranhão

**Marilda Da Conceição Martins**

Doutora em Educação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

**Resumo**

O presente artigo analisa a formação de professores no contexto da Educação do Campo, tendo como foco a construção da identidade e saberes docentes. A Educação do Campo enquanto modalidade de ensino está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394-96 e ao longo das duas últimas décadas tem sido foco de muitos debates dos movimentos sociais camponeses. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que elegeu a pesquisa bibliográfica como abordagem de estudo, anconrando-se em referências teóricas sobre a formação de professoras(es) e Educação do Campo. Tais referências são Arroyo (2011), Caldart (2009), Molina (2014), Tardif (2014), dentre outras(os), pois as mesmas nos permitiram inferir que formar professoras para atuar nas escolas camponesas é muito imprtante para a garantia da qualidade do trabalho docente e para a emancipação dos sujeitos que

habitam os espaços rurais.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Formação docente. Saberes e identidade profissional.

**Abstract:**

This article analyzes teacher training in the context of Rural Education, focusing on the construction of teaching identity and knowledge. Rural Education as a teaching modality is provided for in the Law of Guidelines and Bases of National Education – LDB 9394-96 and over the last two decades it has been the focus of many debates among peasant social movements. This is a qualitative research that chose a literature review as a research approach, based on theoretical references on the training of teachers and Rural Education. Such references are Arroyo (2011), Caldart (2009), Molina (2014), Tardif (2014), among others, as they allowed us to infer that training teachers to work in peasant schools is very important for guaranteeing quality of teaching work and for the emancipation of subjects who inhabit rural spaces.

**Keywords:** Rural Education. Teacher training. Knowledge and professional identity.

## 1 Introdução

Ao longo da história da educação brasileira, a escolarização ofertada à população camponesa viu-se ancorada no modelo da educação urbana, que a subordinava a um modelo elitista e classista. Contrariando, deste modo, os valores e as questões identitárias dos povos do campo, ainda marcada pela ausência de pertencimento desses sujeitos, historicamente segregados e privados de seus direitos a um ensino de qualidade, que lhes proporcione a ressignificação do espaço onde vivem. Para Fernandes (2004, p. 137):

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação.

Compreendemos a Educação do Campo enquanto modalidade educacional com tradições e costumes singulares, com o papel de potencializar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que corroborem para a desconstrução da ideia hierárquica entre campo e cidade. Arroyo (2011), ao reforçar ideais do Movimento de Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, enfatiza que o termo *campo* é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e que esta deve ser adotada pelas instâncias governamentais, inspirando a construção de políticas públicas educacionais decoloniais e antirracistas.

A Educação do Campo em comunidades rurais, durante muitos anos manteve sua estrutura didático-pedagógica apoiada nos moldes da escolinha da roça, a qual foi instituída no Brasil Império e dessa forma ficou alijada aos objetivos de fixação do homem e da mulher no campo, enquanto trabalhadoras(es)<sup>1</sup> agrícolas, visto como detentores apenas dos saberes da roça e, portanto, consideradas(os) sujeitos sem cultura. A educação nessa perspectiva desconsiderava o conhecimento dos estudantes camponeses e seus saberes ligados às suas experiências de vida. Tais aspectos por vezes desconsideravam, também, a formação da identidade da comunidade do campo, enquanto sujeito articulado a um projeto de autonomia humana e de desenvolvimento para o campo.

Para superação dessa dicotomia é importante que a escola do campo integre a realidade do seu povo, a sua cultura, as suas memórias, sendo reconhecida como lugar de aprendizagem e ambiente onde se promova a conexão entre o ensino e o trabalho. Oportundo, ainda, que a formação do professor tenha como matriz promover os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, promovendo discussões sobre temas agrícolas, sociais, culturais, políticos e sobre as questões que geram a inclusão de direitos, bem como o reconhecimento dos saberes já produzidos na comunidade rural, a partir da relação entre estudantes e docentes.

Sobre os aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa,

---

<sup>1</sup> Utilizaremos ao longo do texto a flexão de gênero. E sempre que possível nos referiremos ao coletivo de homens e mulheres no feminino, de modo a homenagear a luta social das mulheres. A escolha se fundamenta nos estudos de Brigitte Vasallo (2022).

tendo em vista a interpretação e análise do tema proposto neste artigo, apresentando, portanto, análises a partir de autoras(es) referências na formação docente e Educação do Campo e que demonstram grande entendimento nas questões da e para escolarização de camponesas no Brasil. Segundo Deslandes *et al* (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Deslandes, 1994, p. 21).

Utilizamos, também, a revisão de literatura para melhor compreendermos a formação profissional docente e tivemos como referências autores como Gauthier (2013), Pimenta (1999), Tardif (2014), entre outros, que foram essenciais para a ampliação do entendimento acerca do assunto.

Posto isto, este artigo analisa a formação de professoras(es) no contexto da Educação do Campo e está estruturado a partir dos seguintes tópicos: a) Introdução, b) Breve histórico da Educação do Campo no Brasil, c) Formação de professores para a Educação do Campo e d) Considerações finais.

## 2 Breve histórico da Educação do Campo no Brasil

A expansão do ensino rural no Brasil aconteceu por volta da década de 1940, com o aumento do número de escolas e conseqüentemente de professores contratados para lecionar nas áreas rurais. Por volta de 1960 o governo a partir de políticas de investimentos no meio rural, visando a expansão do setor agrícola brasileiro e a formação de mão de obra camponesa, expande o número de escolas, fato que demandou a contratação de mais professores habilitados para tal ofício. Porém as escolas de formação não acompanharam essa demanda, gerando insatisfação e o aumento na contratação de professoras conhecidas como leigas. Para Lopes (2006):

A expansão das escolas demandava a contratação de novos profissionais. As escolas de formação, porém não acompanhavam essa demanda, trazendo resultados insatisfatórios para a educação, aumentando assim, o número de professores leigos. Assim, na Segunda República, o magistério começou a ser desvalorizado devido ao crescimento quantitativo de escolas, sem que houvesse

garantia de condições de trabalho (Lopes, 2006, p. 2).

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, acirram-se os debates acerca dos direitos sociais da população campestre e com isso na década de 1990, essas discussões passaram a fazer parte do cenário educacional em nível nacional com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luziânia (GO) com o objetivo de fortalecer o conceito de Educação do Campo e defender os direitos dos povos camponeses.

Esse evento fortaleceu o conceito de Educação do Campo, expandindo o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, no sentido de garantir a ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo; além de respeitar o conhecimento, a cultura, os saberes e o modo de produção do ambiente, com o intuito de apontar ações para a escola do campo, de forma que se compreendesse que o povo camponês tem o direito de estudar no lugar onde vive, sobrevive, mora e trabalha.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes para a educação nacional, são incluídos artigos importantes para o processo de implantação de uma educação que atenda as especificidades da área rural, como demonstrado nos artigos 23, 26 e 28, que tratam da organização escolar e pedagógica das escolas campestres. A referida lei, traz em seu artigo 28, normas para educação no meio rural e orienta que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada 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 às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 7).

Em seguida, essa perspectiva de educação é incorporada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/ CEB n.1, 2002), que define a identidade da escola do campo:

[...] 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 (BRASIL, 2002, p. 03).

Decorridos quase vinte anos da Conferência de Luziânia, os movimentos sociais do campo continuaram a luta para que os sistemas de ensino discutissem um currículo para a área rural que não fosse adaptado da área urbana. Além disso, faz parte da pauta de reivindicação desses sujeitos a construção de uma formação de professores (inicial, continuada ou em serviço) não esteja pautada na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e no respeito da realidade, da história e da luta do povo da área rural.

A Educação do Campo, como um novo paradigma, surge em contraposição a essa realidade. Neste sentido, guiada pelos percussores da discussão, a saber: Arroyo (2007, 2011); Caldart (2004, 2009), Fernandes (2004) e Molina (2004, 2009), essa modalidade de ensino busca o reconhecimento do campo como espaço de vida que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável “voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais” (Fernandes et al, 2004, p. 27).

A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. E que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes, o que se torna um grande desafio, quando se questiona como tornar real essa escola e como promover essa transformação.

### **3 A formação das(os) professoras(es) para a Educação do Campo**

As políticas de formação de professores apoiada na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena constituiu-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Para educadoras(es) da Educação do Campo, denota uma conquista dos movimentos sociais do campo e de seus aliados, que nos últimos anos, tem buscado uma política que ofereça uma formação específica aos professores que atuam na Educação Básica camponesa. Em 2005 foi criado um grupo de trabalho para se pensar uma política de formação que atendesse à realidade camponesa. Para Molina *et al* (2014, p. 2), os elementos presentes na concepção dessas políticas podem contribuir para promover uma formação crítica e transformadora que, ao invés de formar educadores do campo como intelectuais da disseminação da nova pedagogia da hegemonia, formem educadores formuladores e disseminadores da contra hegemonia, capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista.

A ausência de elementos que abordem as práticas e a compreensão do universo campestre, nos cursos de formação de professores, pode, sobremaneira, resultar “na carência teórico-metodológico para trabalhar com os conhecimentos do campo, fazendo com que o professor seja lançado bruscamente num meio desconhecido”, conforme diz Vingh (2014, p.14). Entretanto, os avanços nas políticas de formação docente, ainda mostram ser insipientes as demandas provenientes do campo, pelo fato de ainda termos observado que o professor desloca-se do centro urbano, sem um conhecimento do contexto social e cultural para atuar no ensino camponês. Aspecto que limita a sua prática pedagógica, pois segundo Vingh (2014, p.7) “essa condição se apresenta desafiadora para os professores, acostumados às marcas culturais do dia-a-dia dos centros urbanos e que não fazem parte do cotidiano rural”.



Rocha (2009) afirma que as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, o mesmo tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade, o que requer atenção às especificidades de uma educação com formação específica para o meio rural. E nessa perspectiva, considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo como espaço de saberes existentes, para sua manutenção e defesa de uma escola diferente da que existe na realidade da área rural.

Para isso é necessário conceber a formação do professor da escola do campo como um paradigma emancipatório cujo reconhecimento crítico da realidade se contraponha à ideia de uma educação desenvolvida na área rural apenas, a qual é orientada à luz da educação ofertada em área urbana. Pretendemos uma educação que valorize sobremaneira a memória, a história, a produção e a cultura do povo do campo. Na perspectiva de Nóvoa (1992, p.18) “a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Ao contextualizar essa dimensão, entende-se que o desenvolvimento que o autor se refere trata especificamente da articulação de uma formação que contemple em sua essência o reconhecimento das matrizes culturais e as marcas identitárias dos povos em qualquer território que estes estejam, pela compreensão de que a formação inicial é em si, um espaço ímpar para o desenvolvimento científico, cultural, social e pedagógico do professor, como afirma Veiga (2002).

Com essa análise, avalia-se que o processo formativo desse profissional precisa se ancorar em uma base teórica e epistemológica sólida que permita à professora do campo fortalecer sua relação com os saberes produzidos e disponha de uma formação sólida e cultural, que se coloque para além dos conteúdos pedagógicos, superando o ideário de produto acabado e se consolide como “um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (Garcia, 1992, p. 54).

Essa leitura nos permite compreender que a formação do professor do campo não pode estar na contramão da realidade da escola do campo, devendo esta, considerar este espaço como lugar de cidadania e formação humana.



### 3.1 Saberes docentes e identidade profissional

Para Gauthier (2013), o saber que brota da experiência precisa ser cientificamente validado e deve estar associado ao movimento das pesquisas científicas educacionais; esse saber que emerge da experiência e é validado, de *saber da ação pedagógica*. Nessa mesma concepção, Altet (2000) apresenta os *saberes racionais*, que seriam aqueles oriundos da ação pedagógica do professor, mas quando já investigados e experimentados. Para Tardif (2014, p.38) há diferentes tipos de saberes:

- *Saberes da formação profissional* – São adquiridos nas instituições formadoras de professores. E subdividem-se em: *Saberes das ciências da educação* – que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os *Saberes pedagógicos* – que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa.
- *Saberes disciplinares* – São oriundos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, tais quais: Matemática, história, literatura, biologia, etc.
- *Saberes curriculares* – São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”.
- *Saberes experienciais* – Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática, e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos.

A formação e a prática docente, deste modo, são composta de diferentes tipos de saberes construídos em diferentes espaços formativos. Das experiências de vida às experiências profissionais, todas constituem saberes que orientam as práticas pedagógicas docentes. Gauthier (2013) comenta os saberes pedagógicos docentes, reafirmando os propostos por Tardif (2014), tais como, os saberes disciplinares, curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica ou repertório de saberes. Nessa perspectiva, Gauthier (2013, p. 7) afirma:

- *Saberes disciplinares*: São concebidos como a matéria a ser ensinada, são saberes produzidos pelos cientistas e pesquisadores, e não pelo professor. Geralmente são adquiridos pelos professores nas universidades, mas não estão relacionados à formação pedagógica.

- *Saberes curriculares*: São referentes aos programas de ensino, e formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados.
- *Saberes das Ciências da Educação*: São saberes que se referem à organização escolar, às aprendizagens, à didática, e geralmente são os conhecimentos que são adquiridos no processo de formação de professor.
- *Saberes da tradição pedagógica*: São saberes que estão ligados às concepções de ordem metodológica, relacionados a maneira de ensinar em sala de aula, mas que estão para além dos conhecimentos adquiridos na formação profissional, como o próprio nome aponta, são da tradição.
- *Saberes experienciais*: São saberes que representam a própria experiência do docente e que, ao longo do tempo, acabam se transformando em hábito. Todavia tais saberes, segundo o autor, por falta de fundamentação, estudo, pesquisa e aprofundamento, e, por assim dizer, validade científica, possam acabar gerando concepções equivocadas da própria prática.
- *Saberes da ação pedagógica ou repertório de saberes*: São os saberes experienciais que foram publicamente testados e validados pelas pesquisas, e assim constituem-se como saberes importantes para a fundamentação da educação e do ensino. (Gauthier, 2013, p.7).

A teoria dos saberes docentes categorizada por diferentes autores, tais como os apresentados neste artigo, se refere à compreensão de que a identidade profissional docente se formula a partir do movimento de diferentes saberes profissionais. Shulman (1987) classifica os saberes em conhecimentos e define-os em: a) conhecimento do conteúdo; b) conhecimento pedagógico do conteúdo; c) conhecimento pedagógico; d) conhecimento do programa; e) conhecimento do educando e de suas características; f) conhecimento dos contextos, conhecimento dos fins, objetivos, valores e fundamentos filosóficos e históricos da educação. O autor supracitado realiza uma síntese desses conhecimentos em três:

- *Conhecimento do conteúdo* – É o conteúdo específico do professor, relacionado a sua área de conhecimento. É o conhecimento da matéria que será utilizada no processo de ensino-aprendizagem.
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo* - É o conhecimento relacionado a maneira de ensinar o conteúdo, que permite ao professor escolher dentre as possibilidades metodológicas, qual a melhor maneira de dinamizar a matéria a ser ensinada.
- *Conhecimento curricular* - Este conhecimento relaciona-se ao entendimento do professor sobre os documentos que estabelecem os níveis dos conteúdos, a estrutura dos programas, os currículos escolares, etc; devendo o professor compreender a aplicação dessa estrutura para a elaboração do que será ensinado e a quem será ensinado. (Shulman, 1987, p. 5).

Altet (2000) define os saberes docentes em dois grandes grupos: saberes práticos ou de experiências e saberes teóricos. Os

saberes teóricos são aqueles oriundos de contextos de aprendizagem da profissão e a autora referenciada os define da seguinte forma:

- *Saberes disciplinares* numerosos (e dominantes em anteriores sistemas de formação), saberes constituídos pelas ciências de referência;
- *Saberes da cultura do professor*, conhecimento do sistema educativo;
- *Saberes didáticos* resultantes de trabalhos recentes dos especialistas nas didáticas de diferentes disciplinas que são, cada vez mais, legitimados pela universidade;
- *Saberes pedagógicos* sobre a gestão interativa na aula, saberes resultantes, de investigações sobre os diversos parâmetros do processo de ensino- aprendizagem (Altet, 2000, p.30).

A identidade docente, neste sentido, é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente (Tardif, 2014).

Algumas abordagens são necessárias para a compreensão sobre a identidade docente de modo amplo. Nesse estudo, buscamos fazer um exercício de reflexão no que tange as particularidades dos professores que atuam em escolas do campo, tentando compreender os processos de identificação e diferenciação das práticas pedagógicas exercidas nestes espaços, observando que essas ações transversalizam-se nas relações e condições de trabalho, na história e na cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, não considerando esses processos estáticos e nem tão pouco provisórios.

De acordo com Libâneo (2001), a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte da configuração dos cursos de formação contínua, levando em consideração que a sua consolidação e transformação ocorrem no contexto do trabalho docente, ou seja, na escola. Segundo Imbernón (2011), o caminho para a profissionalização dos docentes, está repleto de percalços que interferem diretamente nos resultados da escola que se idealizou no que tange a uma escola que emancipa. Os questionamentos então surgem como forma de mobilizar as instituições, no sentido de compreender quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização e isso resulte em ação educativa que

provoque mudanças e transformações sociais relevantes.

Sob a análise de Abbot (1998), para ser um profissional é preciso ter autonomia e poder tomar decisões sobre os problemas de ordem prática. Com isso, a especificidade dos contextos, em que se educa, adquire cada vez mais importância, para o desenvolvimento de capacidades de se adequar metodologicamente eles, auxiliando na desconstrução da visão de um ensino necessariamente técnico, de um conhecimento formal e acabado, revelando um conhecimento que não esteja submetido ao espectro tradicionalista.

Analisando as ideias dos autores acima, observa-se que a formação docente, assume um papel que transcende o ensino e que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão para que as pessoas aprendam a se adaptarem com as mudanças e incertezas no processo educacional como um todo. Há que se considerar ainda que, os saberes da docência são múltiplos, constituídos pelo amálgama de uma formação profissional: saberes disciplinares, curriculares e experienciais e que a identidade profissional do professor precisa ser pensada a partir dos processos de dinamicidade da escola do campo, sendo a escola camponesa um espaço de construção e transformação de sujeitos de direitos e da sociedade envolvente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo analisa aspectos da formação docente para as escolas camponesas brasileiras, a partir da revisão de literatura clássica sobre a formação de professoras(es). De modo mais geral, o estudo revelou que há diferentes nuances da formação docente e profissional numa perspectiva de mudança atitudinal das instituições, sobretudo no fazer pedagógico profissional da(o) professora(or), frente às demandas desafiadoras apresentadas no campo educacional. E quando se trata da formação docente para as escolas camponesas constatamos que ao longo da história da educação brasileira, os sujeitos do campo, a partir das articulações e reivindicações dos movimentos sociais passam a formular uma escola com práticas docentes articuladas à cultura camponesa.

A formação docente, deste modo, está na linha de frente da construção dessa escola inclusiva. Formar docentes com consciência de classe social, dispostos e comprometidos com práticas educativas decoloniais, antirracistas em diálogo com o respeito à diversidade da cultura camponesa, é o que pretendem as políticas educacionais construídas em parcerias com os movimentos sociais do campo e as universidades.

A teoria mais geral da formação docente apresenta diferentes percursos em suas abordagens, indo da perspectiva tradicional, tecnicista até uma abordagem mais crítica de formação. Nesse sentido, é possível afirmar que isso se deve ao trabalho de diferentes sujeitos do processo educativo, na busca pela construção de uma educação não linear, requerendo espaços plurais e democráticos que promovam a dinamicidade dos saberes e que com isso fosse possível à participação de todos, de forma ativa nos debates sobre o educar para a emancipação. Diante dessas necessidades surgidas, diretrizes foram rompidas para que o formato dessas instituições fosse modificado, de forma que os moldes verticalizados, centralistas, selecionador e individualista, perdessem forças.

Dentro desse plano, as autoras, que referenciam este trabalho, apontam para o rompimento dessas barreiras que durante muito tempo segregou as populações camponesas e inferem que para educar na vida e para a vida, pressupõe superar desigualdades sociais. Nesse sentido, as instituições devem transpor os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se do caráter mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário.

As autoras, também, destacam o que poderia ser um equívoco quando se refere à exclusividade do espaço escolar como lugar de se ensinar e aprender. Nesse entendimento, a escola deixa de ser um espaço único em que se aprende apenas o básico, se reproduz o conhecimento dominante e com isso, propõe que as instituições educativas alinhem-se a outras instâncias sociais para promover qualidade na formação de toda a sua comunidade escolar, vislumbrando uma educação de qualidade e que fomente a profissionalização da carreira docente.

A possibilidade, portanto, de inovação nas instituições educativas, não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do

professor, considerando o docente enquanto um profissional dinâmico cultural, social e curricular, capaz de deliberar sobre o desenvolvimento do currículo, de maneira ética e moral, em diversos contextos. Além disso, a formação docente precisa considerar a professora como pessoa que possui histórias de vida, saberes construídos na experiência de vida e de profissão.

Em última análise, o artigo conclui a importância da valorização da formação docente, tendo em vista a formulação de práticas educativas capaz de formar seres aprendentes e ensinantes, no contexto do meio rural brasileiro. As populações rurais, por meio de uma escola respeitosa curricularmente, alinhada com os saberes do povo camponês e com a formação política camponesa, poderão usufruir dos seus direitos, tais como à saúde de qualidade, à universidade de qualidade, à terra, ao lazer, dentre outros. A(o) professora(or) é importante nessa construção.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. **The System of Professions**. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno CEDES, v.27, n.72, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12.12.2023.

\_\_\_\_\_. CALDART. R. S; MOLINA. M. **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Distrito Federal: MEC/ SECAD/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para->

[professores/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso: 12.12.2023.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Distrito Federal: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 12.12.2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho Educação e Saúde**. v. 7 (n. 1). Rio de Janeiro, pp. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso: 12.12.2023.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M; MOLINA, M. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_; PALUDO, C. e DOLL, J. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores (Org.) Brasília: NEAD, 2006.

DESLANDES, S. E A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação básica do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1992.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Editora INIJUI, 2013.



IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBANEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiania: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, M. M. Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. **Revista Psi. UERJ.** v6. N1. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/v6n1a09.htm>. Acesso em 12.12.2023.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Distrito Federal: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo**: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_; HAGE, S. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, jan./abr. 2014.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROCHA, M. I. A; MARTINS, A. A. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SHULMAN. L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review** nº 1, vol. 57, febr.1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VASSALO, B. **O desafio poliamoroso: por uma nova política dos afetos**. São Paulo: Elefante, 2022.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 2002.

VIGHI, C. S. B. Formação docente: a educação do campo em foco. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 13, p. 115–132, 2015. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/126>. Acesso em: 22 set. 2023.