



KÉZIA PAULA FERREIRA CHAVES SILVEIRA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO
CAMPO: UM ESTUDO EM UM ACAMPAMENTO DO MST NO
ESTADO DE MINAS GERAIS.**

**LAVRAS – MG
2025**

KÉZIA PAULA FERREIRA CHAVES SILVEIRA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO EM
UM ACAMPAMENTO DO MST NO ESTADO DE MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof^ª. Dr^ª. Giovanna Cabral
Orientadora

**LAVRAS – MG
2025**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silveira, Kézia .

Formação e atuação para a Educação do Campo : Um estudo em um acampamento do
MST no Estado de Minas Gerais / Kézia Silveira. - 2025.

142 p.

Orientadora: Giovanna Cabral

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Educação do Campo.. 2. Formação docente. 3. Políticas públicas. 4. Docência..
I. Cabral, Giovanna . II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

KÉZIA PAULA FERREIRA CHAVES SILVEIRA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO EM
UM ACAMPAMENTO DO MST NO ESTADO DE MINAS GERAIS.**

**TRAINING AND PRACTICE FOR RURAL EDUCATION:
A STUDY IN AN MST CAMP IN THE STATE OF MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de Março de 2025.
Dr.Eliasaf Rodrigues de Assis UFLA ;
Dr.Everton Fernando Pimenta CEFET-MG.

Prof^ª. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

**LAVRAS – MG
2025**

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte de toda sabedoria e força, pela oportunidade de realizar este sonho. A Ele, que me sustentou nos momentos mais desafiadores, me deu coragem para seguir em frente e iluminou meu caminho com fé e esperança. Agradeço, pois, sem sua graça e misericórdia, esta jornada teria sido ainda mais difícil.

Aos meus pais, exemplos de dedicação, amor e perseverança, que me ensinaram desde cedo o valor do esforço, da honestidade e da educação. Esta conquista é, também, de vocês.

À minha avó, Maria de Paula, *in memoriam*, que me ensinou a sonhar alto.

Às minhas irmãs, que sempre acreditaram no meu potencial e me incentivaram a seguir em frente.

Ao meu esposo, Fabrício, meu companheiro de vida, que esteve ao meu lado em todos os momentos, compreendendo as ausências, apoiando-me nos desafios e celebrando comigo cada pequena vitória.

À minha filha, Letícia, que é a razão de muitos dos meus esforços. Seu sorriso, sua alegria e sua presença em minha vida me deram forças para seguir em frente, mesmo nos dias mais difíceis. Que este trabalho seja uma fonte de inspiração para você, minha filha, lembrando-a sempre de nunca desistir dos seus sonhos.

À Prof^a Dr^a Giovanna Cabral, que me acolheu com carinho e dedicação, guiando-me com paciência e sabedoria ao longo desta jornada acadêmica. Sua orientação e confiança foram essenciais para que este trabalho se tornasse uma realidade. Obrigada por acreditar no meu potencial e por compartilhar seu conhecimento de forma tão generosa.

Ao professor Dr. Eliasaf de Assis, com quem iniciei minha caminhada acadêmica e que, mesmo após a mudança de orientação, continua sendo uma referência importante em minha trajetória.

Ao professor Dr. Everton Pimenta, pela dedicação e contribuição para o aprimoramento deste trabalho. Seu olhar crítico e suas considerações enriqueceram significativamente esta pesquisa.

Aline Saraiva, minha colega de profissão sua motivação e incentivo fizeram toda a diferença para que eu seguisse em frente no processo seletivo. Se não fosse por você, talvez eu tivesse desistido.

Ao grupo da "Carona" – Adriana, Ana Lúcia, Alessandra e Felipe – por transformarem as viagens para Lavras em momentos de leveza, aprendizado e boas risadas.

Cada conversa, cada troca de experiência e cada instante de descontração fizeram dessa caminhada algo muito especial. A companhia de vocês tornou o percurso menos cansativo e mais enriquecedor.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, oferecendo apoio, palavras de incentivo ou simplesmente estando presentes, minha eterna gratidão. Este trabalho não é apenas o resultado de um esforço individual, mas sim fruto de uma caminhada compartilhada com pessoas incríveis, que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

*“Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo propósito debaixo do céu.”*

Eclesiastes 3,1 (Bíblia Sagrada)

RESUMO

A pesquisa sobre a Educação do Campo é crucial para compreender e atender às necessidades educacionais específicas das comunidades rurais no Brasil. Este estudo reconhece que a educação é um direito universal que deve ser adaptado às particularidades de cada grupo social e cultural, conforme destacado por Brasil (1988) e Arroyo (2007). A Educação do Campo surge como uma resposta histórica às demandas educacionais das áreas rurais, historicamente negligenciadas desde o período colonial e mesmo após a independência, como afirmado por Santos e Miranda (2017). O cerne deste estudo está na análise da formação dos professores que trabalham na Educação do Campo, com foco particular no acampamento do MST na região metropolitana de Belo Horizonte. Qual seria a abordagem mais adequada para preparar esses professores? O objetivo principal é investigar a realidade da Educação do Campo, explorando os desafios e as potencialidades enfrentadas pelos profissionais nesse contexto específico. Esta pesquisa visa analisar as políticas educacionais vigentes, as práticas de formação docente específicas para o campo e compreender como essas políticas são implementadas na escola do acampamento investigado. Além disso, busca-se desenvolver uma proposta de um Guia Didático que atenda as necessidades identificadas. A metodologia adotada inclui pesquisa qualitativa e documental, além de uma análise bibliográfica detalhada sobre a Educação do Campo. Pretende-se contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais destinadas às comunidades rurais, propondo uma alinhada com as necessidades específicas desses profissionais e estudantes. A pesquisa aponta que a Educação do Campo enfrenta desafios significativos, como infraestrutura insuficiente e deficiência de profissional com formação específica para esta modalidade. Além disso, há uma grande necessidade de programas de formação continuada para atender a essa demanda.

Palavras-chave: educação do campo; formação docente; políticas públicas; docência.

ABSTRACT

The research on Rural Education is essential to understand and address the specific educational needs of rural communities in Brazil. This study recognizes education as a universal right that should be adapted to the particularities of each social and cultural group, as emphasized by Brasil (1988) and Arroyo (2007). Rural Education emerges as a historical response to the educational demands of rural areas, traditionally neglected since the colonial period and even after independence, as stated by Santos and Miranda (2017). The main focus of this study is the analysis of teacher training for Rural Education, with special attention to the MST camp in the metropolitan region of Belo Horizonte. The central question is: which approach is most suitable for preparing these teachers? The objective is to investigate the reality of Rural Education, exploring the challenges and potentials faced by professionals in this specific context. The research aims to analyze current educational policies, teacher training practices for rural areas, and understand how these policies are implemented in the schools of the camp in question. Additionally, the study seeks to develop a Didactic Guide proposal that meets the identified needs. The methodology adopted includes qualitative research, document analysis, and an in-depth bibliographic review on Rural Education. The intention is to contribute to the improvement of educational policies for rural communities, proposing an approach aligned with the specific needs of these professionals and students. Research indicates that Rural Education faces significant challenges, such as inadequate infrastructure and a lack of professionals with specific training for this educational modality. In addition, there is a great need for continuing education programs to meet this demand.

Keywords: rurall education; teacher training; public policies;teaching.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa sobre Educação do Campo, realizada em um acampamento do MST na região metropolitana de Belo Horizonte, evidencia impactos sociais, culturais e educacionais importantes para as populações rurais. Utilizando uma abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, o estudo aponta desafios como a falta de professores com formação específica e a precariedade da infraestrutura escolar, mas destaca a força transformadora da educação. O projeto tem caráter extensionista, promovendo o diálogo entre universidade e comunidade, valorizando saberes populares e construindo soluções coletivas para os desafios enfrentados. A iniciativa beneficia diretamente comunidades ligadas à luta pela reforma agrária, fortalecendo seus processos de organização e resistência. Em consonância com a Agenda 2030 da ONU, a pesquisa contribui para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, principalmente educação de qualidade, redução das desigualdades, erradicação da pobreza e agricultura sustentável. O estudo reforça o papel fundamental das escolas do campo como espaços de emancipação social, formação cidadã e resistência cultural, propondo políticas públicas que respeitam e valorizam os territórios rurais.

IMPACT INDICATORS

The research on Rural Education, carried out in an MST encampment in the metropolitan region of Belo Horizonte, highlights significant social, cultural, and educational impacts on rural populations. Using a qualitative, documentary, and bibliographic approach, the study points out challenges such as the lack of teachers with specific training and the poor school infrastructure, while emphasizing the transformative power of education. The project has an extensionist character, promoting dialogue between the university and the community, valuing popular knowledge and building collective solutions to the challenges faced. The initiative directly benefits communities involved in the agrarian reform struggle, strengthening their processes of organization and resistance. In line with the UN 2030 Agenda, the research contributes to the Sustainable Development Goals, especially quality education, reduction of inequalities, poverty eradication, and sustainable agriculture. The study reinforces the fundamental role of rural schools as spaces for social emancipation, citizenship formation, and cultural resistance, proposing public policies that respect and value rural territories.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1- Acesso aos Componentes Curriculares sobre Educação do Campo na Formação Inicial..... | 91 |
| Figura 2 - Formação continuada sobre Educação do Campo..... | 92 |
| Figura 3 - Conhecimento sobre Cursos do MST para Formação de Professores em Educação do campo..... | 93 |
| Figura 4 - Percepção sobre a Importância dos Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento na Educação do Campo..... | 94 |
| Figura 5 - Motivações para Atuar na Educação do Campo..... | 97 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Periódicos sobre Educação do Campo e formação docente – CAPES..... | 75 |
| Quadro 2 - Artigos sobre Educação do Campo e docência – Connected Papers..... | 82 |
| Quadro 3 - Perfil dos professores entrevistados | 88 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AMEFA | Associação Mineira de Educação Familiar e Agrícola |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNEC | Campanha Nacional de Escolas da Comunidade |
| CEFAS | Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância. |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Câmara de Educação Profissional |
| CTEC | Comissão Técnica de Educação do Campo |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária |
| FETAEMG | Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FONEC | Fórum Nacional de Educação do Campo |
| GO | Goiás |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Iterra | Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEdoC | Licenciatura em Educação do Campo |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| MG | Minas Gerais |
| MMX | Empresa do Grupo EBX, Mineração e Metálicos, do setor de mineração |
| NEPCAMPO | Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo |
| Odc-by | Open Data Commons Attribution License |
| PL | Projeto de Lei |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PROCAMPO | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |

| | |
|-----------|--|
| PSB-RR | Partido Socialista Brasileiro de Roraima |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| TC | Tempo comunidade |
| TE | Tempo Escola |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFLA | Universidade Federal de Lavras |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNIFESSPA | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 | PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 23 |
| 2.1 | Educação Rural e Educação do Campo: Diferenças Fundamentais e Implicações Políticas..... | 23 |
| 2.2 | Território, territorialidade e Educação do Campo..... | 26 |
| 2.3 | Panorama da Educação do Campo – Marcos Normativos..... | 30 |
| 2.4 | Educação do Campo enquanto modalidade de Ensino e sua trajetória em Minas Gerais..... | 41 |
| 3 | POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 47 |
| 3.1 | Formação inicial para atuação no campo | 47 |
| 3.2 | Formação continuada dos professores da Educação do Campo | 55 |
| 4 | ESCOLA DO ACAMPAMENTO DO MST | 62 |
| 4.1 | Assentamentos e acampamentos em Minas Gerais | 62 |
| 4.2 | O acampamento Pátria Livre e a Escola Estadual Elizabeth Teixeira: Resistência e Educação do Campo..... | 64 |
| 4.3 | Acampamento Pátria Livre: Impactos da Lama da Vale e das Encentes do Pátria Livre: Impactos da Lama da Vale e das Encentes do Rio Paraopeba | 69 |
| 5 | CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 73 |
| 6 | O QUE DIZEM OS RESULTADOS DA PESQUISA?..... | 75 |
| 6.1 | Pesquisa exploratória..... | 75 |
| 6.2 | Pesquisa de Campo | 86 |
| 6.2.1 | Perfil dos sujeitos..... | 88 |
| 6.2.2 | Saberes docentes e formação continuada..... | 90 |
| 6.3.3 | A Atuação Docente: Potencialidades e Desafios..... | 97 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 102 |
| | REFERÊNCIAS..... | 105 |
| | APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores..... | 118 |
| | APÊNDICE B - Produto Educacional..... | 122 |
| | APÊNDICE C - Guia para Educadores do Campo | 126 |

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito universal garantido tanto pelo Estado, quanto pela família e deve ser uma prioridade compartilhada por toda a sociedade. Seu propósito é assegurar o desenvolvimento pleno do indivíduo, capacitar para a cidadania e preparar para o mercado de trabalho (Brasil, 1988). Contudo, é fundamental reconhecer que diferentes grupos sociais e culturais possuem necessidades e contextos singulares. Assim, avançar na garantia desse direito universal implica adaptar as políticas educacionais para atender às particularidades de cada comunidade, levando em consideração suas realidades e desafios específicos (Arroyo, 2007).

A história revela que o Brasil não possui uma tradição pública, nem na elaboração de políticas, nem no desenvolvimento de pensamento e práticas externas à formação de profissionais da educação que consideram a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como uma preocupação legítima (Arroyo, 2007). Essa necessidade foi moldada pelos movimentos sociais e peculiaridades do contexto rural, refletindo uma adaptação constante ao ambiente agrícola e às comunidades dispersas pelo país. É importante ressaltar que a modalidade de Educação do Campo foi construída ao longo da história do Brasil, um país que desde os tempos da colonização esteve profundamente envolvido em atividades agrárias (Viero, 2018).

Em conformidade com essa argumentação, Santos e Miranda (2017) afirmam que a valorização da Educação do Campo é uma conquista relativamente recente na história educacional do Brasil. Durante o período colonial, a educação era exclusivamente direcionada aos habitantes urbanos, com pouco ou nenhum reconhecimento das necessidades e realidades das áreas rurais. Mesmo com a maioria da população vivendo no campo, não se considerava a importância de uma educação específica para esse ambiente, evidenciando uma lacuna na compreensão das demandas educacionais das comunidades rurais.

Desde 1930, pensava-se em uma educação para se produzir no campo. A partir da década de 1960, o Brasil passou por uma reestruturação da agricultura capitalista e pela industrialização do setor, transformando-o em uma extensão da indústria. Essa mudança envolveu a adoção de novas técnicas de produção, mecanização, uso de agroquímicos e a promoção da monocultura, subordinando a produção agrícola à lógica industrial. Esse processo, descrito como uma "modernização conservadora", visava aumentar a produtividade enquanto mantinha as relações sociais de produção sob o controle da oligarquia rural,

ajustando os trabalhadores rurais aos interesses da classe patronal (Matheus, 2015). A escola no campo tornou-se um meio de disseminação de métodos e técnicas de produção. No contexto da educação brasileira, o conhecimento considerado legítimo – aquele que todos deveriam adquirir – era inspirado nos padrões dos centros urbanos (Sikora, 2013, p. 52).

Portanto, compreende uma nova fase para o desenvolvimento do setor agropecuário. Com essa nova política, a indústria passa a direcionar as formas e o ritmo do processo de mudanças na técnica de base da produção agrícola, transformando a agricultura em um ramo da indústria. A dinâmica de funcionamento do novo complexo agroindustrial continua atrelada e dependente da política externa, sem trazer mudanças estruturais. Essa mudança na agricultura, caracterizada por alguns pensadores como "modernização conservadora", reelabora uma nova matriz produtiva sustentada pela proposta da "Revolução Verde", intensificando um processo de tecnificação da agricultura com a mecanização e o uso intensivo de agroquímicos aliados à monocultura.(Matheus, 2015,p.189).

Além disso, a industrialização foi acompanhada por um forte movimento migratório, onde muitos trabalhadores rurais deixaram suas terras em busca de oportunidades nas áreas urbanas em crescimento. Essa dinâmica exigiu uma reavaliação das políticas educacionais, que começaram a se adaptar para atender às necessidades da população rural e integrar os trabalhadores ao novo modelo econômico. Nesse contexto, evidencia-se a contradição intrínseca ao modo de produção capitalista, pois, enquanto se espera que a educação prepare o trabalhador rural para o mercado de trabalho, as demandas da modernização agrícola e a consequente redução das oportunidades de emprego no campo acabam por estimular sua migração para a cidade (Sikora, 2013).

A educação “no” campo começou a ser pensada como uma estratégia para conter o movimento migratório das zonas rurais para as urbanas e aumentar a produtividade agrícola. Essa abordagem ficou conhecida como ruralismo pedagógico, pois era uma pedagogia que fixava o trabalhador no meio rural e apresentava cunho capitalista e nacionalista (Sikora, 2013).

A contradição inerente ao modo de produção capitalista que impulsionou a migração de trabalhadores rurais para as cidades em razão da modernização agrícola e da redução de oportunidades no campo, deixou marcas na história de minha família. Meus pais, provenientes de diferentes cidades do interior do estado, migraram para a área urbana na década de 1970, no contexto do êxodo rural. Durante essa transição, enfrentaram desafios importantes relacionados à educação e ao acesso ao conhecimento, em um período caracterizado por salas de aula multisseriadas, distantes e inconvenientes. A realidade das Escolas Rurais Isoladas

naquela época evidenciava o abandono por parte dos órgãos responsáveis. A infraestrutura era extremamente precária, sem espaço ou mobília adequada e os materiais escolares eram praticamente inexistentes. (Ziech, 2017, p.104).

Seus anseios por melhores oportunidades os motivaram a buscar uma vida urbana, mas encontraram limitações que os levaram a tomar decisões difíceis, como o casamento precoce de minha mãe, a maternidade e o dilema de meu pai entre trabalhar e continuar seus estudos.

A discrepância entre as oportunidades educacionais vividas por meus pais e aquelas que eu tive despertou profundas reflexões em mim. Perguntei-me se, naquela época, uma abordagem mais voltada para a Educação do Campo poderia ter alterado suas trajetórias. Embora tenham enfrentado dificuldades e limitado seus estudos até a 4ª série, as oportunidades que me proporcionaram superaram as que tiveram.

Sempre estudei em escola pública e, aos 17 anos, ingressei na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2015, iniciei minha pós-graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal de Lavras (UFLA) e, em 2023, fui aceita no Mestrado Profissional da mesma instituição. Mesmo com recursos limitados, meus pais sempre incentivaram a mim e às minhas irmãs a estudar. Graças a esse apoio, todos nós alcançamos o Ensino Superior.

A Educação do Campo, tema central desta dissertação de mestrado, surge da convergência entre minha experiência pessoal e minha jornada profissional como professora de Geografia em uma escola na região metropolitana de Belo Horizonte, escola esta que encontra-se em uma área de transição entre o urbano e o rural e possui duas unidades, sendo uma na cidade e a outra no campo. Essa escolha é fortemente influenciada pela história de meus pais, cujas vivências moldaram minha compreensão sobre a importância de compreender e superar os obstáculos únicos enfrentados pela educação em áreas rurais de Minas Gerais.

A pesquisa sobre a Educação do Campo é fundamental para melhorar as políticas educacionais e práticas voltadas para as populações do campo no Brasil, que enfrentam desafios específicos devido à marginalização histórica e à falta de recursos. É essencial entender como as políticas educacionais impactam o trabalho dos profissionais do campo e formam educadores preparados para lidar com as especificidades da educação rural.

Essa linha de pensamento foi inspiração para investigar não apenas as dificuldades

enfrentadas pela Educação do Campo, mas também a buscar soluções práticas. Como professora em sala de aula, isso implica em verificar tendências e questões relevantes para a atuação dos professores, oferecendo ferramentas para aprimorar a qualidade da educação oferecida no campo. Isso levanta as seguintes questões: Existe um perfil ideal de formação para atuar na Educação do Campo? Os profissionais que se dedicam a essa modalidade de ensino estão devidamente preparados para enfrentar os desafios da docência nesse contexto específico? Nesse sentido, a formação dos profissionais que atuam na Educação do Campo torna-se uma questão crucial para se ter uma Educação do Campo de qualidade.

O objetivo geral desta dissertação é investigar, a partir da percepção de profissionais que trabalham no acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST) na Região Metropolitana de Belo Horizonte, os desafios e as potencialidades vivenciadas na docência voltada para a Educação do Campo. Para tanto, realizou-se um levantamento sobre o panorama da Educação do Campo no Brasil e em Minas Gerais, destacando as políticas de formação docente voltadas para essa modalidade. O objetivo é compreender o funcionamento da escola no assentamento investigado a partir da perspectiva dos profissionais que nela atuam e, a partir dessa análise, elaborar uma proposta de formação contínua.

Pretende-se compreender melhor se o caminho percorrido entre a concepção teórica e a forma como essa política é implementada, tem afetado diretamente o trabalho pedagógico dos indivíduos que integram essa realidade, visando adequá-lo às necessidades e demandas específicas da Educação do Campo. Diante dessa afirmação,

Torna-se necessário um educador que tenha compromisso, condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo. (Molina, Antunes-Rocha, 2014, p.226).

Para alcançar esse propósito, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa qualitativa documental a partir do levantamento de dados em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), além dos documentos específicos que delineiam as políticas para a Educação do Campo,

como resoluções, decretos e portarias pertinentes somados a uma revisão de literatura pautada em autores que pesquisam e estudam a temática Educação do Campo.

Uma pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e das características que não podem ser limitadas à operacionalização de variáveis. (Gomes, 2007, p.21).

A análise desses documentos possibilitou compreender as diretrizes estabelecidas e a investigar como essas orientações foram aplicadas e experimentadas pelos professores no contexto das escolas do campo. Em seguida, a etapa de campo consistiu na aplicação de um questionário aos professores da Escola Estadual Elizabeth Teixeira, situada no acampamento Pátria Livre, visando levantar as percepções sobre a docência na Educação do Campo, incluindo os desafios e as potencialidades.

Esta dissertação foi organizada de forma a facilitar a compreensão e destacar os principais aspectos da pesquisa. Na introdução, são apresentados os objetivos que orientaram o trabalho, os problemas que busca-se compreender e a relevância que motivou sua realização.

No Capítulo II, intitulado "Panorama da Educação do Campo", será abordada a diferença entre os conceitos de Educação do Campo e Educação no Campo, enfatizando a questão do território e sua importância para essa modalidade de ensino. Além disso, foi traçado um panorama detalhado sobre a Educação do Campo, dividido em quatro tópicos principais: as diferenças fundamentais e implicações políticas entre Educação Rural e Educação do Campo; a relação entre território, territorialidade e Educação do Campo; os marcos normativos que orientam essa modalidade de ensino; e a trajetória da Educação do Campo em Minas Gerais, compreendendo suas especificidades enquanto modalidade educacional.

O Capítulo III examinará as políticas de formação de professores para a Educação do Campo, com abordagem na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesse contexto. O referido capítulo fará uma análise sobre as políticas que impactam diretamente a prática docente.

No Capítulo IV, explorar-se-á sobre os assentamentos e acampamentos do MST em Minas Gerais. Nesse capítulo, dar-se-á destaque ao Acampamento Pátria Livre e à Escola Estadual Elizabeth Teixeira, analisando suas iniciativas de resistência e contribuição para a

Educação do Campo. Além disso, serão discutidos os impactos do desastre ambiental em Brumadinho e as enchentes do Rio Paraopeba sobre o Acampamento Pátria Livre, mostrando as adversidades enfrentadas por essa comunidade.

O Capítulo V apresentará a metodologia utilizada nesta pesquisa, com base em uma abordagem qualitativa. Detalhamos o uso de periódicos sobre Educação do Campo e formação docente, disponibilizados pela CAPES, bem como a análise de artigos relacionados à docência e à Educação do Campo por meio da plataforma *Connected Papers*. Essa base metodológica orientou o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados encontrados.

O Capítulo VI, por sua vez, trará a apresentação e análise dos dados. Ele é iniciado com a caracterização do perfil dos professores entrevistados e avança para a discussão sobre os saberes docentes e a formação continuada. Além disso, refletir-se-á sobre a atuação docente, destacando as potencialidades e os desafios enfrentados no cotidiano da Educação do Campo.

Finalmente, nas considerações finais, será feita uma reflexão sobre os principais resultados encontrados, apresentando sugestões para pesquisas futuras e apontando caminhos para práticas educativas mais alinhadas às necessidades específicas da Educação do Campo.

Como parte do delineamento desta dissertação, foi elaborado um produto educacional intitulado "Formação e atuação para a Educação do Campo: Um estudo em um acampamento do MST no Estado de Minas Gerais" que consiste em uma proposta de um guia de estudos para professores do acampamento, com base nos princípios da Educação do Campo. O guia aborda conceitos fundamentais como os princípios da Educação do Campo capacitando os participantes a aplicar conhecimentos práticos e teóricos. Os resultados esperados incluem a valorização das práticas educativas locais e o fortalecimento da identidade cultural dessa comunidade, com a flexibilidade necessária para adaptar-se às diversas realidades das escolas do campo.

Esta pesquisa visa contribuir com a comunidade acadêmica, ao realizar uma reflexão sobre as políticas educacionais e sua aplicação prática no âmbito da Educação do Campo. Ao examinar a lacuna existente entre a teoria das políticas educacionais e sua implementação e prática, o estudo possibilita uma reflexão crítica sobre como tais políticas podem ser aprimoradas para efetivamente atender às necessidades dos profissionais e estudantes do Campo. A reflexão sobre as políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo serve como um referencial importante para pesquisadores e formuladores de políticas futuras,

incentivando assim a contínua melhoria nessa modalidade específica.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 Educação Rural e Educação do Campo: Diferenças Fundamentais e Implicações Políticas

A educação no contexto rural é um tema que suscita debates complexos, especialmente quando se considera a distinção entre educação rural e Educação do Campo. Enquanto a primeira frequentemente reflete os interesses das elites agrárias e perpetua estruturas de dominação, a segunda emerge como uma resposta autêntica das comunidades camponesas, buscando atender suas necessidades e respeitar suas particularidades. Ao explorar essas distinções, pode-se compreender melhor os desafios e as implicações políticas que envolvem a construção de um modelo e visa promover uma educação crítica e emancipatória, que não apenas reconhece, mas valoriza as especificidades culturais, sociais e econômicas do meio rural.

Ao longo do tempo, a educação no meio rural foi negligenciada pelas dinâmicas políticas e históricas das elites predominantes. Nesse contexto, o ensino era voltado às classes dominantes e tinha como finalidade a formação dos herdeiros da elite brasileira, que sustentavam seu poder por meio do controle dos vastos latifúndios, da exploração do trabalho escravo e, posteriormente, da imigração incentivada de colonos europeus.

No início do século XX, as tensões entre o modelo agroexportador e a transição para uma economia industrial-urbana geraram disputas entre a burguesia agrária e a industrial emergente, criando condições para mudanças na política educacional. Nesse contexto, a necessidade de escolarizar a população rural ganhou destaque, refletindo as contradições e negociações entre esses grupos. Como resultado, houve avanços no acesso à educação pública para o campo, atendendo tanto às demandas de modernização econômica, quanto às dinâmicas políticas do período (Matheus, 2015).

Observa-se um histórico dualismo na educação agrícola brasileira, no qual a classe dominante ruralista impôs dois modelos educacionais distintos: um elitista e teórico direcionado aos filhos dos proprietários de terras e seus administradores, e outro mais prático e alienante, destinado aos trabalhadores rurais braçais (Molina, 2019).

Com o avanço do processo de industrialização, a educação voltada para as populações rurais começou a ser estruturada com o propósito de conter o êxodo rural e aumentar a produtividade agrícola. Essa abordagem buscava manter as pessoas no campo, condicionando-as a uma visão utilitarista da produção agrícola e do capital. Nesse contexto,

surgiu um movimento ruralista, fundamentado no conceito de "ruralismo pedagógico", que tinha como objetivo persuadir os trabalhadores rurais a permanecerem na zona rural. Esse projeto atendia tanto aos interesses dos proprietários de terras, que desejavam preservar a força de trabalho no campo, quanto aos de setores que temiam os impactos da superpopulação urbana (Matheus, 2015).

A proposta consistia na adoção de uma educação direcionada ao meio rural brasileiro, o que, todavia, não se mostrou eficaz na resolução dos problemas educacionais presentes no campo, uma vez que não introduziu novas abordagens para as comunidades rurais nem buscou conscientizar os trabalhadores acerca de sua condição social. A principal preocupação do governo na época era a formação de mão de obra destinada à indústria, e o campo necessitava de modernização, uma vez que o atraso na agricultura brasileira configurava um obstáculo ao progresso do país (Fernandes et al., 2012).

Essa concepção educacional, marcada pela perspectiva do ruralismo pedagógico, reforçou a ideia de que o campo era um espaço atrasado, cuja transformação deveria seguir os moldes urbanos e industrializados, perpetuando as desigualdades e a visão de inferioridade associadas ao meio rural (Sikora, 2013). De acordo com Santos e Miranda (2017, p.134), essa forma de educação "não visa o bem comum daqueles que residem nas áreas rurais, mas o interesse do capital", refletindo uma lógica que prioriza as demandas do mercado e das cidades. Em concordância escreve Frigotto (2010, p. 35) sobre a educação rural, é a expressão das "[...] concepções políticas do Estado, ao longo de nossa história [...]", ignorando os interesses dos povos do campo e promovendo uma educação a esses povos a partir de uma concepção de mundo urbanocêntrica.

Frigotto (2010) discute as preposições 'para', 'no' e 'do' campo na educação. A preposição 'para' representa o 'ruralismo pedagógico', que ignora especificidades locais e prioriza os interesses da classe dominante. No campo minimiza sua importância em relação aos centros urbanos. Em contrapartida, 'do' campo desafia perspectivas colonizadoras, refletindo a luta por autonomia educativa dos povos do campo.

A Educação do Campo, por sua vez, reconhece a especificidade e a diversidade rural, valorizando os saberes locais e as práticas tradicionais. Segundo Caldart (2012, p.259) a "Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas". Essa abordagem busca refletir e

atender às necessidades específicas das comunidades rurais, promovendo o desenvolvimento humano e cultural de seus habitantes, ao mesmo tempo em que preserva e fortalece suas culturas e conhecimentos próprios.

Em sua origem, o “do” da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo. Não é “para” e nem mesmo “com”, é dos trabalhadores: Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um do que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites “impostos pelo quadro em que se inserem”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (Caldart, 2010, p. 108).

O termo "Educação do Campo" surgiu nos debates de 2002, durante a aprovação do parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001). Essa mudança reflete o fortalecimento dos movimentos camponeses e sindicais que se engajaram ativamente na luta por essa causa. Em concordância, Santos e Miranda (2017, p.134) afirmam que "a Educação do Campo é marcada pela luta de pessoas que buscam na educação, não o favorecimento do capital, mas a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem nessas regiões".

Essa abordagem vai além da mera alfabetização, sendo uma questão de justiça social e desenvolvimento integral das áreas rurais. É necessário fomentar uma Educação do Campo que respeite e valorize as especificidades e necessidades das comunidades rurais, preservando sua cultura e identidade. Nesse sentido, a valorização dos saberes locais e a promoção do desenvolvimento humano e cultural se configuram como alicerces fundamentais desta proposta educativa. Como destaca Begnami (2019)

O movimento da Educação do Campo se vê hoje protagonista de um projeto de campo de escala territorial, numa clara configuração de luta de classes, contrapondo o projeto hegemônico do agronegócio, e pensando mais amplo, um projeto de sociedade em contraposição a este que está aí. (Begnami, 2019, p. 96)

Martins (2008) expande essa visão ao destacar a importância de que a Educação do Campo seja construída a partir das realidades e necessidades dos habitantes rurais, integrando a educação à vida cotidiana. Opõe-se ao modelo hegemônico, buscando uma educação emancipatória e contra hegemônica.

A Educação do Campo não é apenas 'para' ou 'com', mas sim, 'dos camponeses', (Caldart,2012). Essa afirmação indica que a educação externa voltada para o campo não deve ser algo imposto "para" os camponeses, ou seja, não deve ser uma abordagem tradicional que ignora a realidade e os conhecimentos locais. Também não deve ser apenas uma ação “com” os camponeses, ou seja, uma educação que os inclua, mas que não promova uma verdadeira transformação ou empoderamento.

Esta modalidade educacional, representa uma luta pela instrução que se entrelaça com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelos direitos ao emprego, à cultura, à soberania alimentar e ao território. Por isso, ela está intimamente ligada aos movimentos sociais dos trabalhadores. Sob a ótica de seus protagonistas e de suas interações, uma política de Educação do Campo não deve ser encarada apenas como uma iniciativa educacional isolada, nem como uma educação escolar em seu sentido mais restrito, embora se estruture a partir dessa fundação (Caldart, 2012).

Reconhecida como um pilar estratégico para o fortalecimento da Reforma Agrária, a Educação do Campo é a busca dos cidadãos para garantir que crianças e jovens possam permanecer no campo para estudar, desde que sejam respeitadas as suas especificidades eliminando a necessidade de migração para áreas urbanas; é posicionar o território como espaço de luta. Nesse contexto, é essencial compreender as inter-relações entre território, territorialidade e Educação do Campo, elementos que serão aprofundados a seguir.

2.2 Território, territorialidade e Educação do Campo

O território e o ser humano são inseparáveis, já que o território é moldado pelas atividades humanas e, ao se apropriar dele, o ser humano estabelece uma territorialidade no espaço. Nessa perspectiva o território adquire identidade pelas pessoas que nela habita e produz. Para Haesbaert,

[...] a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (Haesbaert, 2004, p. 3).

Haesbaert (2004), trabalha a territorialidade como um conceito multidimensional que vai além da simples demarcação geográfica. Ela envolve as complexas interações entre poder, economia e cultura que definem como os territórios são ocupados, utilizados e percebidos por

diferentes grupos sociais e culturais.

No contexto da Educação do Campo, a territorialidade desempenha um papel crucial, pois essa modalidade nasce diante de uma realidade construída na luta pelo território. Fernandes (2006) argumenta que a Educação do Campo deve ser entendida como uma educação que parte e se fundamenta no território camponês, não como algo secundário ao campo.

Vale, Saquet e Santos (2000) se aproximam de Haesbaert (2004) e Fernandes (2006) ao mencionarem que

A cada geração, as sociedades herdam um território específico, com as suas características. A cada momento, em função de suas preocupações, a sociedade vê e compreende estas características, seja como atributos/trunfos, seja como obstáculos, diante dos objetivos que ela apreendeu. Assim, cada grupo social pode reordenar o território, de acordo com sua lógica de vida. (Vale, Saquet e Santos, 2000, p.14).

A valorização dos saberes locais e a promoção do desenvolvimento humano e cultural são pilares essenciais da Educação do Campo.

Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades. O desenvolvimento territorial dos povos do campo e da floresta só será sustentável se tiver esses grupos sociais como protagonistas do processo. E para que isso ocorra, é necessária a realização de um projeto de educação que contemple todos os níveis de ensino. (Fernandes e Molina, 2004 p.36).

Martins (2008) amplia essa visão ao destacar a importância de que a Educação do Campo seja construída a partir das realidades e necessidades dos habitantes rurais, integrando a educação à vida cotidiana. Por isso, cabe à Educação do Campo “construir uma pedagogia a partir das especificidades da territorialidade do campesinato que está inserido no interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado” (Camacho, 2019, p.166).

Desde os tempos coloniais, as políticas públicas no Brasil favoreceram os grandes e médios empresários, resultando na intensificação da concentração de terras. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados com diferentes relações sociais e formas distintas. Esse processo transformou profundamente as relações de poder sobre o território, forçando populações camponesas a migrar para as cidades.

Nas áreas urbanas, muitos trabalhadores se desruralizaram, formando populações marginalizadas e sobrevivendo com trabalhos esporádicos ou atividades informais pois

perderam a sua identidade. Nesse cenário de vulnerabilidade social, a Educação do Campo se revela rompendo com as barreiras impostas historicamente às comunidades rurais como uma forma de resistência e preservação da identidade do camponês.

A falta de um acesso a uma educação que permita o desenvolvimento territorial das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária do Brasil baseada no latifúndio e na desterritorialização (expropriação) das populações camponesas de seu trabalho. (Camacho, 2019, p.40).

Pensar no campo como território significa entendê-lo como um espaço de vida, um tipo de espaço geográfico onde todas as dimensões da existência humana se manifestam (Fernandes, 2006). O campesinato possui como princípio a reprodução material e cultural familiar, por meio do autoconsumo e a venda do excedente dessa produção. O autor ainda afirma que "enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o campesinato organiza seu território para a realização da sua existência" (Fernandes, 2006, p.2).

Falar da luta pela permanência da população do campo através da educação é reconhecer a importância de um modelo educativo que respeite e valorize essas especificidades. Reis (2012) corrobora essa afirmação ao afirmar que

Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade (Reis, 2012, p.163).

A educação não existe fora do território, assim como a cultura, economia e outros. Por isso a "Educação do Campo, a discussão sobre o Campo – disputas/conflitos de territorialidades, identidade territorial camponesa, precede a discussão pedagógica" (Camacho, 2019, p.41).

A educação como política pública não é uma prioridade para o agronegócio, pois essa dimensão territorial não está incluída em seu modelo de desenvolvimento. Enquanto o agronegócio possui uma composição homogênea com poucas pessoas ocupando o território, a paisagem do território camponês é diversa, caracterizada pela presença de pessoas, moradias, produção, mercadorias, infraestrutura e uma abordagem educacional distinta (Fernandes, 2006).

Nesse contexto, dois modelos de desenvolvimento territorial opostos estão em disputa

no campo: a agricultura capitalista (agronegócio) e a agricultura camponesa. As propostas relacionadas à educação camponesa não podem se subordinar ao projeto capitalista. A educação do campo deve ser vista como uma estratégia de luta dos movimentos sociais rurais (Camacho, 2019). Assim, a agricultura camponesa incorpora a educação como um elemento essencial de resistência e afirmação e desenvolvimento territorial.

O movimento da Educação do Campo tem a intencionalidade de fortalecer a identidade territorial dos camponeses, reconhecendo-os como uma classe social distinta (Camacho, 2019). Falar em Educação do Campo pressupõe mencionar a luta pela terra, onde desde o início da década de 1980, trabalhadores rurais reivindicam uma escola pública em cada novo assentamento ou acampamento da Reforma Agrária (Depoi e Ortiz, 2013). Esses sujeitos lutam para continuarem existindo. Representa, portanto, um movimento significativo na busca de valorizar os conhecimentos locais e as vivências das pessoas do campo, reconhecendo sua singularidade. É importante reconhecer que

Com o agronegócio a morte da agricultura camponesa já foi decretada por diversas vezes e ela continua existindo até hoje. A ideologia do agronegócio afirma, cada vez mais ostensivamente, que o agro (negócio) é tudo, que toda a agricultura é negócio. Já sabemos que não é. E já sabemos que na dialética da história “tudo o que é necessário necessariamente retorna”. (Caldart, 2019, p.64).

Molina e Freitas (2011, p.19) ressaltam que o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à educação para os habitantes do campo são elementos essenciais nas lutas travadas para preservar sua identidade. À medida que a população se torna mais consciente de seus direitos, cresce a necessidade de criar novas políticas públicas. A valorização dos saberes locais e a promoção do desenvolvimento humano e cultural são pilares essenciais da Educação do Campo. Martins (2008) amplia essa visão ao destacar a importância de que a Educação do Campo seja construída a partir das realidades e necessidades dos habitantes rurais, integrando a educação à vida cotidiana. Opõe-se ao modelo hegemônico, buscando uma educação emancipatória e contra-hegemônica. A Educação do Campo inclui diversas práticas sociais e educativas que têm como objetivo fortalecer a capacidade dos camponeses de resistir tanto economicamente quanto culturalmente às pressões externas, preservando e promovendo seu modo de vida e identidade.

Para Camacho (2019), o território camponês não é apenas uma questão geográfica, mas uma base teórica e ideológica fundamental para a Educação do Campo. A conquista desses territórios não se limita à posse física, mas simboliza a incorporação desses espaços na

estrutura educacional camponesa. O autor também argumenta que é essencial contextualizar a prática educacional no campo a partir dos conflitos e disputas territoriais, considerando que a educação é um produto dessa realidade concreta.

Nóvoa (1995) amplia essa reflexão ao afirmar que “as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos e que, portanto, a análise de sua prática só tem sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar,” [...] (Nóvoa,1995, p. 16). Os movimentos sociais do campo não lutam apenas pela construção de escolas, mas pelo direito à educação, garantindo que esta valorize e respeite os saberes locais. É essencial que o processo de aprendizado esteja profundamente enraizado na cultura e na realidade dos estudantes, evitando distanciar-se de suas experiências cotidianas.

A simples presença de uma instituição de ensino no ambiente rural não garante, por si só, que esta funcione efetivamente como uma escola do campo. Para que essa proposta educacional se concretize de maneira significativa, é imprescindível a criação de territórios educativos que promovam o protagonismo dos indivíduos em sua formação, valorizando suas experiências e vivências.

Além disso, é relevante questionar se a mera existência de dispositivos legais seria suficiente para assegurar a efetividade das reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais. Nesse sentido, torna-se essencial uma análise dos marcos normativos que fundamentam a Educação do Campo, tema que será explorado no próximo tópico.

2.3 Panorama da Educação do Campo - Marcos normativos

A história da Educação do Campo está intrinsecamente ligada às lutas sociais que desempenharam um papel crucial em sua consolidação. Devido à sua natureza predominantemente agrária, a educação rural no Brasil foi largamente negligenciada nas constituições de 1824 e 1891, refletindo a falta de atenção dos líderes políticos em relação à educação nas áreas rurais conforme destacado no Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Devido a diversas forças econômicas e sociais, a inclusão da educação rural no sistema jurídico tornou-se uma prioridade, visando conter o êxodo rural e aumentar a produtividade agrícola. Assim, a inclusão da educação rural na legislação brasileira teve início nas primeiras décadas do século XX, com debates intensos sobre a relevância da educação para conter a migração e aumentar a produtividade no campo.

Essas discussões foram documentadas nos Seminários e Congressos Rurais da época, refletindo a preocupação das diversas esferas econômicas, sociais e políticas diante das significativas mudanças no padrão migratório da população. Tais iniciativas buscavam estabelecer serviços e organizações que mantivessem escolas nas áreas rurais, visando facilitar a adaptação das pessoas ao ambiente rural e estimular habilidades profissionais.

Depoi e Ortiz (2013) destacam que nos anos 30 a atenção voltou-se para a educação rural com o objetivo de conter a migração do campo para a cidade. Em 1932, educadores criaram o Manifesto dos Pioneiros, um documento que exigia um plano nacional de educação devido à fragmentação e desarticulação do ensino. Os Pioneiros defendiam a educação tanto para a população rural, quanto para os trabalhadores urbanos.

A Constituição Federal de 1934 reconheceu a importância do ensino nas áreas rurais, exigindo que a União destinasse pelo menos vinte por cento das quotas do orçamento anual para a educação nessas regiões. Anos após a Constituição Federal, o Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, estabeleceu os princípios básicos da organização e do sistema educacional voltado para a agricultura, abrangendo o ensino até o segundo grau e focado especialmente na formação profissional dos trabalhadores do campo.

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados [...].

Art. 5º Presidirão ao ensino agrícola os seguintes princípios gerais:

1. Evitar-se-á, nos cursos de formação de trabalhadores agrícolas, a especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos. (Brasil, 1946).

A precariedade das escolas rurais até a década de 1960, caracterizadas por infraestrutura inadequada, poucos professores e foco limitado no ensino básico, contribuiu significativamente para a evasão escolar entre crianças que viviam nessas áreas. Essa

realidade evidenciou a necessidade de intervenção legislativa para melhorar o acesso e a qualidade da Educação do Campo.

A Lei nº 4024 de 2 de dezembro de 1961, estabeleceu medidas que visavam garantir o acesso à educação primária nas áreas rurais, tanto facilitando a participação das crianças nas escolas mais próximas, quanto apoiando a criação de novas instituições educacionais públicas. Além disso, a lei previu a formação de professores rurais e a flexibilização dos requisitos para a criação de escolas rurais, visando à melhoria da qualidade educacional nessas regiões e o desenvolvimento profissional dos moradores rurais. Também foi recomendado que as autoridades públicas criassem e apoiassem serviços educacionais nas áreas rurais, com o objetivo de promover a integração dos alunos com o meio rural e estimular o progresso profissional.

Essas medidas representaram um importante marco na história da Educação do Campo, sinalizando o início de um movimento em direção à garantia de educação de qualidade para as populações rurais do Brasil.

Durante a vigência da Constituição de 1967, as empresas industriais, comerciais e agrícolas tinham a obrigação legal de colaborar com a educação e aprendizagem de seus trabalhadores e seus filhos. Conforme o Art. 170 essas empresas eram responsáveis por garantir o ensino primário gratuito aos empregados e seus descendentes, nos termos estabelecidos pela lei. Além disso, o parágrafo único determinava que as empresas comerciais e industriais se desviassem, em regime de cooperação, de oferecer programas de aprendizagem específicos aos trabalhadores menores. (Brasil, 1967).

No entanto, notava-se uma omissão em relação às empresas agrícolas, as quais não estavam sujeitas a essa mesma obrigação. Tal disparidade sugere uma ausência de interesse do Estado na promoção da educação rural, uma vez que não era assegurada constitucionalmente a mesma preocupação com a instrução dos trabalhadores do campo conforme o descrito pelo Parecer CNE/CEB 36/2001.

Em 1969, uma emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967 foi aprovada, estabelecendo que as empresas, incluindo as agrícolas, deveriam oferecer ensino primário gratuito aos filhos de seus empregados entre sete e quatorze anos de idade.

Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer. (Brasilbb, Constituição, 1969).

Além disso, essa emenda determinou que as empresas comerciais e industriais não só deveriam proporcionar oportunidades de aprendizagem para seus trabalhadores mais jovens, mas também deveriam promover a formação de todo o seu pessoal qualificado. No entanto, as empresas agrícolas foram excepcionadas dessa obrigação, o que criou uma disparidade nas responsabilidades educacionais entre os diferentes setores econômicos, especialmente no contexto da Educação no Campo.

Uma etapa importante na evolução das políticas educacionais para o campo, foi a Lei nº 5692 de 1971 (Brasil, 1971), que representou um marco ao propor ajustes na formação dos profissionais da educação e no calendário escolar para atender às demandas específicas das atividades agrícolas. No entanto, apesar dessas iniciativas, a participação da população rural como protagonista ainda não era priorizada nesse contexto.

No final da década de 1980, os movimentos sociais e sindicais intensificaram suas reivindicações por uma educação mais adequada às necessidades das comunidades rurais. Demandam escolas do campo com formação docente qualificada e pertinente ao contexto onde iriam atuar, destacando a importância de uma abordagem educacional que considerasse as particularidades do meio rural.

A Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado com a educação para todos, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de 4 até os 17 anos. Embora não tenha abordado de maneira explícita a educação rural, permitiu que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) abordassem a questão da Educação do Campo sob a ótica do direito à igualdade e do respeito às diversidades.

No entanto, a execução dessas diretrizes ocorreu de forma lenta e gradativa nas áreas rurais onde, muitas vezes, a educação oferecida nas escolas rurais não atendia às necessidades locais, sendo apenas uma reprodução do modelo urbano e carecendo de relevância para a realidade de vida dos alunos.

A partir da década de 1990, houve um reconhecimento crescente da importância da valorização da identidade cultural das comunidades rurais que, anteriormente, eram marginalizadas no sistema educacional. Como resultado, a Educação no Campo começou a incorporar as experiências e perspectivas rurais, pois passou a ter intencionalidade de trabalhar na formação das futuras gerações no campo.

A promulgação da LDBEN nº 9.394, em 1996, foi um marco significativo no reconhecimento da diversidade na Educação do Campo. Essa legislação estabeleceu

princípios orientadores que moldaram a Educação no Campo, considerando as especificidades das comunidades rurais, suas culturas, tradições e necessidades particulares. A LDBEN enfatizou a importância de uma educação que valorizasse as experiências e realidades rurais, incentivando a inclusão de conteúdos e abordagens pertinentes às comunidades do campo. Isso contribuiu para o desenvolvimento de um sistema educacional adaptado às necessidades dos residentes das áreas rurais.

Além disso, conforme estabelecido na Lei 9394/1996, o custo-aluno nas escolas rurais pode ser diferenciado em comparação com as escolas urbanas, devido às particularidades e necessidades específicas do contexto rural, como a dispersão geográfica, a infraestrutura diferenciada e os desafios logísticos, que podem influenciar nos custos de educação.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.
Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino. (Brasil,1996).

Os movimentos sociais rurais há muito tempo lutavam pela valorização do ambiente rural, no entanto, a escola permanecia como um espaço isolado. Com o passar do tempo, houve um crescimento da consciência das deficiências na educação rural e a necessidade de uma reflexão sobre o fracasso do sistema.

O Movimento Nacional da Educação do Campo teve um papel crucial, iniciando-se com o 1º ENERA em 1997, seguido pela 1ª Conferência Nacional da Educação do Campo em 1998. As consequências dessas lutas resultaram na elaboração da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, que estabeleceu diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e, posteriormente na Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008, que acrescentou essas diretrizes. O 1º ENERA, segundo Silva (2020), pode ser considerado como o ponto de partida do nascimento do Movimento de Educação do Campo no Brasil, sendo ele o resultado do processo da luta de movimentos sociais como o MST e de docentes.

Conseqüentemente, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) surgiu em um contexto de demanda por Educação do Campo, com a colaboração ativa de movimentos sociais, instituições de ensino superior e autoridades governamentais, visando atender às necessidades educacionais das comunidades rurais, especialmente dos trabalhadores assentados pela Reforma Agrária.

O Pronera emergiu dessa mobilização e cooperação em favor da educação rural no Brasil e teve sua origem no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1997 para comemorar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Durante esse encontro, foi feita uma avaliação dos resultados alcançados em diferentes níveis de ensino até então e reconhecida a necessidade de uma colaboração entre universidades e movimentos sociais envolvidos na educação rural.

Faz-se importante compreender que a Educação do Campo, apesar de nascer a partir da luta de movimentos sem-terra, transcende os anseios do movimento de uma educação para assentados e acampados e chega às pequenas propriedades, posseiros, ribeirinhos, agricultores familiares ou outros sujeitos que vivem na terra e da terra e, portanto, veem a educação como forma de resistência para permanecerem no campo (Paula, 2022, p. 243).

Os baixos índices de escolarização nos assentamentos de Reforma Agrária, revelados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária em 1996, também influenciaram a criação do Pronera. Assim, o programa foi estabelecido em 1998, através da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, com o propósito de fomentar a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, promovendo, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais com abordagens específicas para a realidade rural (INCRA, 2024).

Uma conquista importante veio à tona com a aprovação das "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" em 2001, coincidindo com a aprovação do Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001). Essas diretrizes surgiram devido à lacuna no tratamento da educação rural no Plano Nacional da Educação. No PNE (Lei 10.172, de 2001), estabelece que

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares [...], “consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade” além de “prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos alunos e as exigências do meio. (Brasil, 2001).

A relatora do Parecer que fundamentou essas Diretrizes, Edla de Araújo Lira Soares, fez um levantamento histórico detalhado da trajetória da Educação no Campo, ressaltando a negligência sistemática com que essa questão foi abordada ao longo da história do Brasil.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao

tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (Brasil, 2001).

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002 baseando-se em leis educacionais anteriores e no Plano Nacional de Educação, enfatizou a importância de reconhecer e respeitar a vida e cultura no campo, integrando essas realidades ao sistema educacional. Ele apresentou princípios e procedimentos para adequar os projetos educacionais das escolas rurais às diretrizes curriculares nacionais, promovendo uma educação sensível às especificidades locais.

Conforme ressaltado por Ziech (2017), essa abordagem educacional reconhece e valoriza a essência dos indivíduos, levando em consideração suas origens, trajetória histórica, cultura e vínculos com o meio ambiente e a comunidade.

A escola do campo é uma escola que se diferencia das demais escolas pelas características que assume, diante do contexto e das necessidades de educação que possui, pois tem especificidade própria que a identifica, com intencionalidade específica e voltada ao espaço cultural e social onde está inserida. Ela compreende várias questões sociais, econômicas, de meio ambiente e de formação do ser humano se relacionando entre si e com o espaço físico e social. (Ziech, 2017, p.103).

Além disso, a resolução destacou a responsabilidade do poder público em garantir acesso universal à educação básica e profissional no campo, bem como a importância da gestão democrática das escolas rurais. Salientou-se também a necessidade de formação adequada para os professores e de financiamento justo para as escolas do campo, visando assegurar a qualidade da educação nessas comunidades. Essas medidas têm como propósito a igualdade educacional e a gestão participativa, facilitando a interação entre a escola, a comunidade local e outros segmentos da sociedade, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Tais avanços resultaram na elaboração de uma política pública voltada para a Educação do Campo, além da instituição do Pronera, conforme estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, como será discutido posteriormente.

A partir de 2004, com a realização das Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, teve início um processo de transformação fundamental no cenário educacional brasileiro. Essas conferências representaram um marco significativo, desafiando a

cultura arraigada de negação da cultura rural e reconhecendo o potencial das áreas rurais para o desenvolvimento humano e social. Progressivamente, consolidou-se a percepção de que a realização pessoal, social, cultural e a qualidade de vida, poderiam florescer igualmente no campo. Essa demanda foi amplamente reforçada com a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, na cidade de Luziânia (GO). Sob o lema "Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado", a Declaração Final da conferência consolidou a relevância dessa pauta.

Como resultado desse novo entendimento, as escolas situadas em regiões rurais passaram a receber uma atenção crescente por parte das autoridades governamentais. Tal mudança se manifestou concretamente através do direcionamento de recursos específicos por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas rurais. O objetivo dessa iniciativa foi abordar as necessidades educacionais particulares das comunidades rurais, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento social e pessoal dos habitantes locais, capacitando-os a permanecer e prosperar em seu ambiente natural.

Nesse cenário de reconhecimento e valorização das escolas do campo, o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 distribuiu diretrizes abrangentes para garantir o acesso universal e a qualidade da educação nas áreas rurais. O documento enfatiza a necessidade de uma manifestação formal do Conselho Nacional de Educação para orientar redes e sistemas de ensino na implementação de medidas que garantam o atendimento à situação educacional do campo, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

No entanto, as políticas atuais de nucleação e transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação oferecida nessas comunidades (Brasil, 2007). O Parecer destaca, ainda, a ausência de normas específicas sobre os modelos de nucleação, solicitando ao CNE que avalie a possibilidade de emitir orientações aos estados e municípios para que o atendimento à Educação Básica nas escolas do campo seja realizado de forma a garantir o direito dos alunos a uma educação pública de qualidade, como reforçado no Reexame pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008.

O Parecer CNE/CEB nº 3/2008 (Brasil, 2008) complementa e amplia as diretrizes estabelecidas pelo Parecer anterior CNE/CEB nº 23/2007, (Brasil, 2007) consolidando uma abordagem mais abrangente e inclusiva para a Educação do Campo. Enquanto o Parecer de 2007 estabeleceu os princípios fundamentais e as áreas prioritárias para garantir acesso e qualidade educacional nas áreas rurais, o Parecer de 2008 expandiu essa visão, reconhecendo

a necessidade de abranger todas as etapas da Educação Básica e atender às diversas comunidades rurais em sua multiplicidade de estilos de vida e produção. Ambos os pareceres destacam a importância do envolvimento colaborativo entre os entes federados para promover uma educação de qualidade adaptada às necessidades específicas das áreas rurais, visando à inclusão e ao desenvolvimento educacional em todo o país.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 definiu as diretrizes para políticas públicas destinadas à Educação Básica do Campo, visando garantir acesso, permanência e sucesso escolar de qualidade para as populações rurais em suas diversas formas de vida (Brasil,2008). O planejamento educacional deve ser colaborativo, considerando distâncias, condições de transporte e locais de aprendizado, seguindo normas e diretrizes estabelecidas. As comunidades rurais devem receber oferta educacional de qualidade, evitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, com atenção especial para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Propôs-se que os Entes Federados colaborassem para coordenar iniciativas em benefício do desenvolvimento rural, dando prioridade ao diálogo com as comunidades.

O Decreto 7.352 de 2010, que instituiu a Política de Educação do Campo, foi um ponto de viragem significativo na luta dos movimentos sociais, universidades e escolas rurais. Ao estabelecer uma política específica para a educação rural, esse decreto representou um reconhecimento crucial das necessidades e peculiaridades das comunidades do campo. Em seu artigo 3º, previu-se que

Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo. (Brasil, art.3, 2010).

Posteriormente, o Parecer CNE/CP Nº 22/2020 trouxe uma abordagem sobre a Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Esse modelo educacional se concentra nas Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância, um sistema que intercala períodos de estudo em sala de aula com períodos de aprendizagem na comunidade ou no trabalho (Brasil,2020). Esse enfoque permite aos estudantes compreenderem melhor as interconexões entre os diversos aspectos da vida e adquirirem uma visão mais abrangente e holística do mundo ao seu redor. A primeira experiência brasileira de Pedagogia da Alternância no Brasil foi registrada em 1969, na cidade de Anchieta, no estado do Espírito Santo. Nesse contexto, famílias de agricultores se organizaram em busca de

formação profissional sem desvincular-se do meio rural.

A Pedagogia da Alternância foi desenvolvida na França durante a década de 1930, como resposta à demanda de um grupo de agricultores que buscava uma formação adequada às necessidades específicas da vida rural. Conforme Justino e Begnami (2022), essa proposta emergiu em um período histórico marcado pelos desafios sociais e econômicos do pós-Primeira Guerra Mundial, incluindo o crescimento do êxodo rural, a expansão das atividades industriais nos centros urbanos e a modernização tecnológica do campo.

O movimento da Educação do Campo utiliza a Alternância como metodologia para estruturar currículos e práticas pedagógicas. Essa abordagem articula momentos de estudo teóricos na escola com períodos de vivência prática no ambiente social e comunitário. Trata-se de uma estratégia nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), influenciando diretamente a formação de educadores do campo por meio da Licenciatura em Educação do Campo. “Uma escola camponesa criada por camponeses e não para camponeses, constrói o seu plano de formação, ou seja, o seu currículo com base no tripé: formação humana, geral e profissional” (Justino, Begnami, 2022 ,p.45).

Outro aspecto relevante abordado no Parecer é a necessidade de respeitar e valorizar as identidades culturais, o pluralismo e os saberes tradicionais dos estudantes. Essa valorização contribui para fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento dos alunos, além de promover o reconhecimento da riqueza da diversidade cultural presente nas comunidades rurais. Ele destacou a importância da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da valorização dos saberes locais, buscando uma formação mais significativa para os estudantes das áreas rurais.

Já a Resolução CNE/CP N° 1, de 16 de agosto de 2023, expandiu essas diretrizes, estabelecendo princípios, valores e metodologias específicas para a implementação da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior (Brasil, 2023). Essa abordagem educacional teve como objetivo atender diversas comunidades, incluindo aquelas do campo, indígenas, quilombolas e tradicionais, em contextos interculturais, promovendo a integração entre espaços e tempos formativos e valorizando aspectos locais, culturais e sustentáveis.

Em consonância com esses ideais, a Comissão de Educação do Senado aprovou o Projeto de Lei (PL) 2.798/2022, proposto pelo senador Flávio Arns (PSB-PR), em 27 de fevereiro de 2024. O referido Projeto, ao introduzir um novo capítulo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), visa estabelecer diretrizes específicas para a Educação

no Campo, reconhecendo as necessidades particulares das comunidades rurais.

A justificativa para a presente alteração fundamenta-se nos dados apresentados.

No meio rural é maior o número de escolas sem bibliotecas, laboratórios e conexão à internet. Conforme o Anuário da Educação Básica de 2021, apenas 15% das escolas rurais utilizam material pedagógico específico para a educação do campo. Enquanto docentes sem formação de nível superior que atuam nos primeiros e nos últimos anos do ensino fundamental em áreas urbanas somam 12% e 4,1%, respectivamente, na zona rural perfazem 24,2% e 21,7%, na mesma ordem. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental, a falta de nível superior atinge 2,5% dos docentes em escolas urbanas e 50,2% daqueles das escolas rurais (Brasil, 2024, p.4).

Os índices de aprendizagem também se revelam inferiores nas áreas rurais. Em 2019, apenas 23,8% dos alunos oriundos do meio rural atingiram níveis adequados em Língua Portuguesa, enquanto 12,5% alcançaram esse patamar em Matemática, em comparação com 43,2% e 25,6% nas instituições urbanas, respectivamente. No que tange à Educação Superior, a taxa de frequência é de 25,9% nas áreas urbanas; em contrapartida, apenas 9,8% no meio rural (Brasil, 2024). Para mitigar tais desigualdades, torna-se imprescindível a oferta de oportunidades educacionais equivalentes, além da consideração das peculiaridades culturais, econômicas e dos estilos de vida das populações rurais (Brasil, 2024).

O Projeto determina que as escolas rurais necessitam desenvolver planos de ensino adaptados às realidades locais, permitindo flexibilidade na organização escolar e considerando o ciclo de produção e o clima de cada região. Além disso, o Projeto estipula procedimentos claros em casos de fechamento de escolas rurais, indígenas ou quilombolas, garantindo uma análise criteriosa das razões e impactos dessas medidas pelo Ministério Público.

As Constituições Estaduais frequentemente tratam da Educação do Campo, enfatizando a necessidade de adequar currículos, calendários e outros elementos educacionais às particularidades das áreas rurais. No entanto, constata-se que muitos legisladores continuam a ser influenciados por uma perspectiva urbana, idealizando esse modelo e reiterando o termo "adequação" como um esforço para alinhar a educação rural às condições urbanas (Brasil, 2001). Nesse contexto, surge a indagação: a existência dessas legislações, por si só, é suficiente para garantir o êxito da Educação do Campo?

No Brasil, um exemplo significativo é o estado do Rio Grande do Sul, que incorporou a Educação do Campo em um projeto estratégico com repercussão nacional. Inspirados por tal iniciativa, no próximo capítulo, direcionamos nosso olhar para a realidade de Minas Gerais, investigando como o estado aborda a Educação do Campo e enfrenta os desafios para

promover um ensino de qualidade.

2.4 Educação do Campo enquanto modalidade de Ensino e sua trajetória em Minas Gerais

Quanto às diretrizes da Educação do Campo em Minas Gerais, observa-se que o cenário foi marcado por uma forte exclusão social, em que as comunidades rurais recebiam as políticas públicas como concessões, sem reconhecer seu protagonismo. É crucial destacar que somente com o processo de democratização do país em 1980 e a promulgação da LDBEN, em 1996 é que a Educação do Campo passou a ser valorizada em suas particularidades.

Durante a mesma década do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) no Brasil, a organização da Rede Mineira de Educação do Campo foi um evento de grande importância. Formada principalmente pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG) e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio de universidades, sindicatos e outros atores relevantes.

A Lei nº 14.614 (Minas Gerais, 2003), estabeleceu o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola no Estado de Minas Gerais, com o objetivo de fortalecer a educação no campo e promover o desenvolvimento sustentável. Essa legislação beneficia as instituições que oferecem ensino gratuito nos níveis fundamental (da 5ª à 8ª série) e médio, integrando a Educação Profissional a uma abordagem pedagógica fundamentada no método da alternância, o qual combina teoria e prática. As escolas contempladas deveriam ser geridas por associações autônomas, constituídas por pais e entidades comprometidas com a agricultura familiar, priorizando a formação integral dos alunos e o desenvolvimento sustentável.

Outro aspecto significativo da Lei nº 14.614/2003 foi a obrigação de que o Poder Executivo mantivesse um registro atualizado das escolas contempladas, contendo dados sobre alunos, professores e equipe administrativa. Os recursos para o programa estavam assegurados na Lei Orçamentária Anual, e coube ao governo regulamentar a legislação em um prazo de 60 dias após sua publicação.

Nesse contexto, o Decreto nº 43.978, de 03 de março de 2005, regulamentou a Lei nº 14.614/2003, que havia instituído o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola em Minas Gerais. Esse Decreto autorizou a Secretaria de Estado de Educação (SEE) a

conceder bolsas para alunos matriculados nas Escolas Família Agrícola, transferindo os recursos diretamente às associações mantenedoras, desde que estas cumprissem os critérios estabelecidos pela Lei. O valor das bolsas foi determinado pela SEE, com base no per capita do FUNDEB e na disponibilidade orçamentária. Os repasses eram realizados semestralmente, e a SEE ficou responsável por divulgar informações detalhadas acerca dos beneficiários e por acompanhar o cumprimento dos requisitos pedagógicos, incluindo a aplicação do Método de Alternância.

A partir de 2008, com a inclusão no Programa Projovem Campo Saberes da Terra, observou-se uma ampliação significativa do diálogo com diversos segmentos, incluindo movimentos sociais, universidades, governos federal e estadual, assim como prefeituras municipais, no que diz respeito às escolas rurais.

Em abril de 2011, começaram as discussões para desenvolver políticas públicas voltadas para as comunidades rurais, impulsionadas por demandas apresentadas pelo MST e Via Campesina. Surgiram sugestões para estabelecer um grupo de trabalho específico em Educação do Campo em Minas Gerais.

As Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais foram estabelecidas após um extenso processo de discussão que teve início em 2011, quando o MST articulou discussões durante o IV Encontro dos Movimentos Sociais. Nesse evento, o MST se reuniu com diversas secretarias do governo, incluindo a Secretaria de Estado de Educação, além de contar com a participação de várias universidades e apoiadores.

Em abril de 2011, a partir de uma audiência de diferentes setores do governo do estado, como a Secretaria de Educação, a Secretaria da Agricultura, a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior, Instituto de Terras, junto com representantes do MST e da Via Campesina, foram iniciadas as articulações para a constituição de um Grupo de Trabalho para a Educação do Campo em Minas Gerais. Essa articulação foi uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais mineiros, que protagonizam as discussões sobre a necessidade de construção e consolidação de políticas públicas para os povos do campo e, reivindicam, dentre outros aspectos, uma educação escolar específica e coerente com as características sociais, históricas e produtivas da população do campo. (MST,2012).

Esse processo culminou na criação do Grupo de Trabalho "Educação do Campo" em 2011, seguido pelo "I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais" em 2012 e pelo trabalho contínuo da Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) nos anos de 2013 e 2014, até sua aprovação em 2015. Em maio de 2012, ocorreu o primeiro encontro dedicado à Educação Rural em Minas Gerais, reunindo cerca de 300

representantes de diversos movimentos sociais, universidades, gestores de órgãos públicos municipais e estaduais e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, incluindo representantes das 47 Superintendências Regionais de Ensino, para debater questões que poderiam subsidiar propostas para a Educação do Campo. A partir desse seminário, ocorrido no ano de 2012, foram lançadas propostas e diretrizes para a Educação do Campo de Minas Gerais.

As diretrizes foram estabelecidas por meio da Resolução da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) 2.820, de 11 de Dezembro de 2015. Composto por 20 artigos, o documento aborda temas relacionados à Educação do Campo, incluindo a capacitação de professores que atuam no meio rural, o sistema de transporte escolar, a alimentação dos alunos, bem como define os conceitos de população do campo e Escola do Campo. A Secretaria de Estado de Educação lançou um caderno contendo as "Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais", resultado do trabalho realizado pela Comissão Permanente de Educação do Campo.

A Resolução oficializou o reconhecimento dos elementos que compõem a Educação do Campo e delineou os grupos de pessoas que a representam. Segundo o documento, agricultores familiares, ribeirinhos, população assentada em acampamentos de Reforma Agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas e membros de movimentos afetados por barragens, entre outros grupos que baseiam sua subsistência e identidade na relação com a terra, são considerados parte integrante dessa modalidade educacional.

De acordo com as diretrizes estabelecidas na resolução, uma Escola do Campo é caracterizada por estar localizada em uma área rural, conforme a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, uma escola pode ser classificada como rural se a maioria de sua população atendida for composta por pessoas que residem no campo. Nesse sentido, são reconhecidas como Escolas do Campo aquelas que possuem turmas anexas, ou seja, segundas unidades de escolas urbanas, desde que cumpram os mesmos critérios estabelecidos para as escolas localizadas em áreas rurais.

A política de Educação do Campo em Minas Gerais busca melhorar e ampliar a oferta de ensino para as comunidades rurais por meio da cooperação entre o governo estadual e os municípios, em conformidade com as orientações nacionais. Prioriza-se a alfabetização e a redução das disparidades educacionais entre jovens e adultos, a universalização da Educação Básica conforme a legislação e o estímulo à permanência e progresso dos estudantes em todas

as etapas e modalidades educacionais. Essas diretrizes são estabelecidas pela Resolução SEE 2.820, de 11 de dezembro de 2015, que também aborda aspectos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

As diretrizes para a organização da Educação Básica nas escolas rurais em Minas Gerais, têm como objetivo principal assegurar que a prestação educacional ocorra prioritariamente dentro das próprias comunidades evitando a nucleação de escolas e o deslocamento dos estudantes para locais distantes. Para isso, foram sugeridas estratégias como a oferta de classes multisseriadas e a organização das turmas por faixa etária.

Em Minas Gerais, no contexto do trabalho dos professores na Educação do Campo, será levada em conta a orientação da política nacional de formação com o objetivo de capacitar e aprimorar os profissionais do ensino, buscando aprimorar os planos de carreira, garantindo uma remuneração adequada à relevância da função. Além disso, serão implementadas iniciativas de formação inicial e contínua para os educadores do campo, juntamente com programas específicos destinados a gestores e outros profissionais da área educacional.

A formação dos professores poderá ocorrer de forma concomitante com a prática profissional, utilizando metodologias apropriadas, como a pedagogia da alternância e a educação à distância, sem negligenciar as peculiaridades da Educação do Campo.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pode trabalhar junto com o governo federal e as prefeituras, dentro de suas áreas prioritárias, para buscar ajuda técnica e financeira para as escolas rurais, recebendo recursos diretamente para isso, mediante a apresentação de planos de ação específicos. Esses planos visam melhorar a infraestrutura das escolas, adquirir mobiliário escolar, promover territórios educativos sustentáveis e valorizar os saberes culturais locais, incentivando a pesquisa, inovação e preservação da memória das comunidades.

Além disso, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, em parceria com os municípios, deve estabelecer comitês compostos por representantes municipais, organizações rurais, universidades públicas e outras entidades afins, para ajudar a desenvolver e monitorar as políticas educacionais para as comunidades rurais. Em 2015, também foram estabelecidas as diretrizes do Plano Estadual de Educação (PEE), conforme o Projeto de Lei nº 2.882/2015, com a finalidade de orientar a Educação no Campo em Minas Gerais ao longo de uma década. A aprovação do referido Projeto de Lei resultou na definição de metas abrangentes para

assegurar o acesso à educação básica para populações rurais, indígenas e quilombolas, respeitando suas especificidades culturais, sociolinguísticas e geográficas. Dentre as ações propostas, destacam-se a reorganização territorial das escolas, visando minimizar a nucleação excessiva e reduzir o deslocamento dos estudantes; a implementação da educação bilíngue nas comunidades indígenas e a oferta de programas de formação específica para docentes atuantes nessas regiões.

Outro aspecto relevante foi a promoção de parcerias com instituições comunitárias mediante o reordenamento territorial da disponibilização de serviços, restringindo a nucleação de instituições de ensino e o deslocamento de crianças, com o objetivo de atender às particularidades dessas comunidades, garantindo-lhes uma consulta prévia e devidamente informada.

A Lei nº 23.197, datada de 26 de dezembro de 2018, instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027 em Minas Gerais, com a finalidade de garantir o direito à educação, promover a alfabetização integral, aprimorar a qualidade do ensino e valorizar os profissionais da educação. Dentre as metas estabelecidas, destacou-se a elevação da escolaridade média da população, incluindo as comunidades rurais, com a meta de alcançar no mínimo doze anos de escolarização para a população do campo.

Além disso, houve um foco em garantir a oferta do ensino fundamental, especialmente dos anos iniciais, diretamente nas comunidades das populações do campo, indígenas e quilombolas, incluindo pessoas com deficiência. Também se buscou aumentar a ampliação das matrículas gratuitas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, respeitando as especificidades culturais e sociais. O plano destacou a relevância da formação continuada para os profissionais da educação que atuam em áreas rurais, garantindo sua preparação para lidar com as especificidades desse contexto. Além disso, propôs a ampliação do atendimento educacional às populações do campo, indígenas e quilombolas, abrangendo acesso, permanência, conclusão e a formação de profissionais para atuar nessas comunidades.

Também foi prevista a criação e manutenção de estruturas adequadas para essas populações, bem como a oferta de cursos de graduação em regime de alternância. No âmbito da Educação Superior, o plano propôs políticas públicas para democratizar o acesso de estudantes do campo, indígenas e quilombolas a programas de pós-graduação, incentivando sua permanência nesses cursos.

O capítulo seguinte discutirá as políticas de formação externas à Educação do Campo,

com ênfase na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesse contexto. Serão apresentadas as estratégias destinadas à adequação das práticas educacionais às especificidades e potencialidades das populações rurais, considerando a importância de uma abordagem que valorize sua diversidade cultural.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 Formação inicial e para a atuação no Campo.

Mesmo sendo um espaço de exclusão social em sua história, o campo representa um espaço de resistência e luta, possuindo características únicas que requerem políticas educacionais e públicas adaptadas às suas particularidades. Anteriormente o Estado considerava que o conhecimento poderia ser transmitido dos centros urbanos para o campo, pois prevalecia a visão de que as áreas urbanas eram os principais pólos de inovação e desenvolvimento, enquanto as áreas rurais eram vistas como atrasadas e carentes de modernização.

Contudo, diante da pressão exercida pelos movimentos sociais, houve a necessidade de reconhecer e implementar políticas públicas e práticas educativas direcionadas ao meio rural.

Observam-se dois momentos do Movimento Nacional da Educação do Campo: o primeiro marcado por lutas e conquistas e o segundo por lutas e resistências. Lutas e conquistas atreladas à conjuntura política e econômica que se estende de 1997 a 2010, na constituição e institucionalização da educação do campo no âmbito do Estado brasileiro. (Silva, 2020, p. 2).

Segundo Molina e Hage (2015), o “Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) analisa que o período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com a transição da crise do latifúndio para a consolidação do agronegócio” (Molina e Hage, 2015, p.150). Esse período de fragilidade na aliança das classes dominantes possibilitou o crescimento e avanço das lutas pelos direitos no campo.

[...] é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macroeconômico brasileiro, capitalista, neoliberal): entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está neste momento em plena vigência e força. (Fonec, 2012, p. 5) apud (Molina E Hage, 2015, p.150).

Conforme Bicalho (2018), a formação docente foi uma conquista resultante da luta empreendida pelos movimentos sociais.

Nos últimos anos foram identificadas muitas práticas educativas, em todas as regiões do país, originadas no interior das organizações e

movimentos sociais do campo, com o objetivo de garantir a educação básica nas comunidades rurais e também formar quadros dirigentes. Muitas dessas ações, ainda que isoladas, tiveram resultados concretos e serviram para que movimentos sociais e organizações não se inibissem. Pressionado por sujeitos, individuais e coletivos, coube ao Estado reconhecer, ampliar e desenvolver políticas públicas específicas e práticas educativas no campo. Elas representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares no campo cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais. (Bicalho, 2018, p.225).

Esses movimentos não apenas pressionaram por reconhecimento, mas também alcançaram vitórias significativas que possibilitaram a criação de políticas educacionais mais adequadas às realidades e necessidades do campo.

A licenciatura em Educação do Campo (LedoC), como uma nova proposta de formação docente, “foi concebida como parte indissociável das lutas e enfrentamentos ao intenso processo de desterritorialização sofrido pelo campesinato, frente ao avanço do agronegócio sobre suas terras, seus trabalhos, suas culturas, suas comunidades e vidas” (Molina, Antunes-Rocha, Martins, 2019, p.18).

Molina e Freitas (2011, p.19) ressaltam que o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à educação para os habitantes do campo são elementos essenciais nas lutas travadas para preservar sua identidade. À medida que a população se torna mais consciente de seus direitos, cresce a necessidade de implementação de novas políticas públicas. Coelho (2020, p.5) complementa essa ideia, destacando que tal concepção de educação, em contraste com a abordagem tradicional da escola, valoriza os conhecimentos advindos das experiências vividas, as referências culturais e de trabalho, bem como a relação entre os agricultores e a natureza.

Muitas práticas educativas estavam isoladas nas comunidades rurais, porém, mesmo isoladas, elas contribuíram para fortalecer os movimentos sociais na luta por seus direitos, cabendo ao Estado reconhecer essas práticas e desenvolver políticas públicas para o campo (Santos e Silva, 2016).

Os cursos de LEdoC, têm por objetivo a educação básica, principalmente a formação para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há três políticas públicas que priorizam a formação de educadores e a Educação no Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura e Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

O Pronera teve sua origem nas discussões do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária em 1997, momento no qual, diversos projetos voltados para a promoção da Educação do Campo foram identificados, envolvendo organizações sociais e universidades. A partir desse encontro e da pressão do MST, a Portaria nº 10/98 foi emitida em 16 de abril de 1998, incorporando o Pronera ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, foi elaborado o manual de operações que evidenciou o principal objetivo do Pronera: estabelecer um mecanismo em prol da educação para os trabalhadores e da Reforma Agrária, contribuindo para a permanência dos trabalhadores rurais no campo (Santos e Silva, 2016).

Desde então, muitos trabalhadores rurais se beneficiam, matriculando-se em cursos profissionalizantes, técnicos em administração de cooperativas e agroecologia, assim como em programas de Pedagogia da Terra e Magistério. O Pronera emergiu como um ponto focal crucial para a discussão sobre a Educação do Campo, facilitando a colaboração entre universidades e os movimentos sociais e sindicais. Esse programa foi o “celeiro das primeiras experiências de formação de educadores do campo no âmbito da Educação Superior com os cursos de Pedagogia da Terra” (Molina, 2017, p. 590).

A experiência com o Pronera influenciou na criação de novas políticas públicas. O Programa Procampo, instituído pelo Ministério da Educação, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2007 como uma medida direcionada à população do campo no Brasil, teve origem a partir da mobilização dos movimentos sociais. Esse programa reconhece e defende a formação inicial para educadores que atuam na Educação do Campo. As primeiras experiências com a LEdoC tiveram início no mesmo ano, através de projetos piloto. Cabe ainda mencionar que

A institucionalização da Educação do Campo pode ser entendida a partir do surgimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com a formação de professores para atuarem no campo. O processo de institucionalização reflete a diversidade que passa a agregar a luta dos movimentos de luta pela terra, estabelecendo novas relações que superaram as estabelecidas dentro dos movimentos sociais de luta pela terra e os demais sujeitos que agregaram à luta. (Paula, 2022, p. 249).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), esse programa apoia a criação de cursos de LEdoC em universidades públicas em todo o Brasil, cursos esses que preparam professores para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo.

Paula (2022, p. 242) afirma

Para que a Educação do Campo possa ir além do campo a formação de professores deve ser capaz de estabelecer vínculos orgânicos com as lutas da classe trabalhadora, formando sua base material para uma educação emancipadora e de fato libertadora.

Além disso, a formação política dos trabalhadores e a valorização da consciência social são alguns dos desafios, conforme discutido por Bicalho (2018)

A produção de tal conhecimento nas universidades pode contribuir para reconstrução do passado, escavando memórias, recuperando fontes primárias, ressignificando identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a falta de projetos emancipadores, a opressão e as diversas cercas do analfabetismo e da fome que atingem milhares de homens e mulheres no campo (Bicalho, 2018, p.223).

A capacitação de educadores do campo é essencial para assegurar o reconhecimento e valorização das diversas formas de vida e experiências. No entanto, é crucial reconhecer que, em uma sociedade marcada pela opressão, faz-se necessário ter educadores que compreendam profundamente a realidade da Educação no Campo e tenham a capacidade de resistir às adversidades.

Nessa conjuntura, o Procampo surgiu como uma política de formação de educadores, resultado da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais. Desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (CNEC) em 1998, foi reivindicada uma política pública específica para garantir a formação de educadores do campo. Essa exigência tornou-se uma das prioridades ao final da segunda CNEC em 2004, cujo lema era "Por Um Sistema Público de Educação do Campo" (Molina e Hage, 2015).

O objetivo do Procampo é fornecer recursos e facilitar a criação de cursos de LedoC em universidades públicas de todo o país, capacitando os professores para lecionar nas escolas rurais. Inicialmente, em 2007, ele foi implantado como um projeto piloto nas universidades federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Sergipe (UFS) e de Brasília (UnB). A elaboração do programa contou com a participação de representantes de grupos dos movimentos sociais e das próprias instituições de ensino, porém, sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência (Molina e Hage, 2015).

A partir das experiências-piloto, o Ministério da Educação (MEC) divulgou editais com o objetivo de possibilitar que mais universidades oferecessem cursos de licenciatura, embora inicialmente com apenas uma turma. Em 2012, devido à pressão de movimentos sociais e sindicais do campo, foram estabelecidos 42 cursos permanentes dessa nova

graduação em todo o território nacional, sendo viabilizados pelo edital Procampo nº 02 de 2012. Para esses cursos, o MEC abriu 600 vagas para concursos públicos de docentes de Ensino Superior e 136 vagas para técnicos administrativos (Molina, Antunes-Rocha e Martins, 2019, p.20).

A matriz estruturante dos cursos parte de uma experiência que vinha sendo desenvolvida na UFMG, desde 2005. Partindo do pressuposto da educação humana, rejeita-se a perspectiva capitalista que tem como principal objetivo a formação de indivíduos para o mercado de trabalho. Dando sequência a essas reflexões, Molina et. al. (2019) afirmam ainda que

A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens (Molina, Antunes-Rocha e Martins, 2019, p.20).

A preparação de professores por área de conhecimento adotou o método da Pedagogia da Alternância, que permite que os educadores olhem para a realidade em que estão inseridos e construa estratégias para a transformação dessa realidade. Essa metodologia intenciona evitar que o jovem ou adulto que ingressou na Educação Superior deixe de viver no campo, bem como facilita a permanência dos professores no curso em exercício (Molina e Hage, 2015).

Esses cursos de licenciatura são ministrados em universidades federais e institutos federais de educação, com uma grade curricular cumprida em um regime de alternância entre períodos de estudo na instituição (TE - Tempo escola) e períodos de prática na comunidade (TC - tempo comunidade) tendo em vista a articulação entre educadores e a realidade específica do campo. Os distintos tempos educativos, Tempo Escola e Tempo Comunidade, interligam os conhecimentos científicos aos saberes das comunidades por meio de atividades interdisciplinares elaboradas pelos docentes dos componentes curriculares de cada semestre letivo.

Os educadores são capazes de identificar as tensões e contradições presentes na realidade de suas comunidades de origem e, na qualidade de pesquisadores, compreenderão as dimensões educativas e os desafios enfrentados. Nesse contexto, Molina e Hage (2015) afirmam que

A formação proposta pela Licenciatura em Educação do Campo, que, em seu Projeto-Político Pedagógico, enfatiza exatamente os componentes

curriculares que pouco aparecem ou são ausentes nos cursos tradicionais de formação de educadores, como: economia política, história, filosofia, sociologia, entre outros, que tem por intencionalidade oportunizar formação crítica dos educadores. (Molina e Hage, 2015, p. 134).

Os graduandos são preparados para o ensino multidisciplinar em uma das seguintes áreas de conhecimento: linguagens e seus códigos, ciências humanas e sociais, ciências da natureza e matemática, e ciências agrárias (Documento Orientador Educação do Campo, 2013). De acordo com Molina e Hage (2015), o perfil de habilitação da LEdoC abrange as três dimensões essenciais: docência por área de conhecimento, gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários. Esse perfil foi concebido com o intuito de fornecer aos futuros educadores uma base teórica sólida. Questões-chave, como a Reforma Agrária, Agroecologia e Soberania Alimentar, são abordadas como temas centrais da realidade e constituem o foco dos estudos e da profissionalização.

Segundo Molina (2017), articulada às novas funções sociais atribuídas à escola, a formação por áreas de conhecimento propõe uma abordagem inovadora na organização curricular e no trabalho pedagógico. Essa abordagem visa integrar disciplinas tradicionais em um contexto mais amplo de problemas reais, superando a fragmentação do conhecimento disciplinar. Tais mudanças na estrutura da escola e na produção do conhecimento são essenciais para atender às demandas da população rural em que a escola está inserida. Os cursos, além da docência, têm como objetivo preparar os educadores na gestão de processos educativos e comunitários.

Na Licenciatura do Campo há diversas abordagens pedagógicas voltadas para compreender os conhecimentos necessários para formar educadores capazes de transformar a tradicional forma escolar em espaços de aprendizado. Essas abordagens se concretizam através de diferentes tempos educativos que visam criar e promover ambientes e situações propícias para esses aprendizados. Estes costumam ser divididos em tempo aula, Tempo Trabalho, Mística, Estudo, Organicidade, Análise de Conjuntura, Memória, entre outros.

Esses momentos são considerados espaços de aprendizado da auto-organização dos educadores em formação, os quais, a partir de orientações iniciais, devem conduzir, por eles próprios, esses momentos formativos durante o período na universidade (Molina, 2017). A Mística é uma ferramenta usada pelo MST para divulgar seus princípios e objetivos, os quais são expressos por meio de músicas, cenários, ritos, entre outros. Esse recurso visa proporcionar ao trabalhador sem-terra uma compreensão mais profunda de si mesmo e do

mundo ao seu redor (Souza, 2012).

Por último, o Pronacampo foi estabelecido através do Decreto nº 7.352 e oficializado pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Tal programa, lançado em 2012 durante o mandato da presidente Dilma Rousseff, teve como objetivo fornecer suporte financeiro e técnico para a implementação de políticas públicas no campo.

Embora não cubra inteiramente a demanda existente, o Pronacampo estabelece uma meta ambiciosa de, em três anos, capacitar 45 mil educadores do campo. Para atingir esse objetivo, foram utilizadas três estratégias de formação simultaneamente: os cursos oferecidos pelo próprio Procampo, os programas desenvolvidos através da Plataforma Freire via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (CAPES, 2011), e a terceira via, mais desafiadora, por meio da Educação a Distância pela UAB (Molina e Hage, 2015). Este último, alvo de críticas do Movimento da Educação do Campo, alegando a inadequação ao currículo da formação de educadores do campo.

O programa foi organizado em quatro diretrizes fundamentais. O primeiro é focado na Gestão e Práticas Pedagógicas, visando valorizar os conhecimentos das comunidades jovens e estimular sua permanência nas escolas. O segundo eixo é dedicado à Formação de Professores em exercício na Educação do Campo e em comunidades quilombolas, realizado através do Procampo e da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Renafor) em colaboração com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O terceiro eixo engloba a Educação de Jovens e Adultos, assim como a Educação Profissional e Tecnológica, considerando a importância da formação contínua dos trabalhadores em consonância com os arranjos produtivos locais. Por último, o eixo de Infraestrutura Física e Tecnológica enfrenta um dos maiores desafios, pois demanda melhorias na infraestrutura das escolas.

A LEdoC é um curso de graduação relativamente recente, iniciado em 2007 com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Suas raízes estão nas propostas apresentadas durante a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 2004. Como resultado dessas discussões, em 2005, foi formada uma comissão pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que incluiu representantes do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) (Caldart, 2010).

Com base nas experiências das universidades piloto, a Secad expandiu as oportunidades de implementação, lançando editais públicos nos anos de 2008 e 2009 para que

instituições de Ensino Superior em todo o país pudessem se candidatar para oferecer os cursos. Em 2011, o Brasil já contava com a oferta desses cursos em todas as regiões do país, promovendo a Educação do Campo (Molina e Sá, 2011).

Segundo Molina (2017), ao investigar os principais elementos do Projeto Político Pedagógico desses cursos, destaca-se a matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo como capaz de oferecer contribuições significativas às políticas de formação de educadores. Um dos diferenciais apontados é a origem dessa matriz, proveniente das experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais, especialmente pelo MST. Essas experiências, marcadas pelas lutas pelo direito à terra e à educação, permitiram o acúmulo de forças que culminou na elaboração e implementação desses cursos. A autora ainda afirma que

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação camponês parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado. (Molina, 2017, p.591).

A reflexão sobre o papel e a função social da escola emerge como ponto de partida para a formação dos educadores do campo. A Escola do Campo assume um papel importante na promoção da territorialização do camponês, desenvolvida pelos movimentos sociais durante as lutas pelo direito à terra e à educação.

Paula (2022) conduziu uma pesquisa sobre as instituições de Ensino Superior que ofereceram o curso de LEdoC no Brasil; pesquisa esta que revelou a existência de 76 cursos, os quais foram disponibilizados por instituições de âmbito federal, estadual e municipal. Alguns desses cursos estão inativos, outros tiveram apenas uma turma, algumas universidades encerraram suas ofertas, mas há também cursos ainda em atividade.

A autora destaca que, apesar de algumas universidades adotarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou Sistema de Seleção Unificada para ingresso (SISU), a maioria ainda realiza processos seletivos próprios, dando preferência a candidatos com experiência no campo. Molina (2017) afirma que

Há uma compreensão e uma intencionalidade pedagógica subjacentes à aproximação das Licenciaturas com as escolas do campo que entendem ser necessário, desde o início da formação, que o educador tenha uma ligação

com o local de trabalho (Molina, 2017, p. 598).

De acordo com Paula (2022), as cinco regiões brasileiras oferecem LedoC, com destaque para o Nordeste, que conta com 26 instituições. O crescimento dessas licenciaturas reflete um esforço crescente para valorizar e fortalecer a Educação do Campo, reconhecendo o seu papel estratégico para o desenvolvimento social e econômico das áreas rurais do Brasil. É importante destacar que o ambiente acadêmico ainda enfrenta vários desafios para aceitar a participação de estudantes ligados a movimentos sociais. Historicamente, esse espaço tem sido dominado pela elite econômica (Santos e Silva, 2016). Diante disso, compreende-se que é impossível que o conhecimento científico seja neutro em uma sociedade dividida por classes sociais. Cabe aos educadores promover a formação de valores que contribuam para a construção da justiça social (Molina, 2017).

De acordo com Molina (2017, p. 603), as pesquisas sobre os egressos da LEdoC indicam que eles têm se integrado às escolas rurais, assumindo funções, tanto de docência, quanto de gestão e direção. No entanto, essa integração não ocorre sem conflitos e tensões, pois esses profissionais chegam com expectativas de implementar práticas pedagógicas que diferem significativamente das práticas predominantes. Além disso, a absorção dos egressos é limitada pela precariedade da rede pública de educação no campo, onde a presença do Estado é insuficiente para garantir o direito à educação dos camponeses, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Frequentemente os egressos enfrentam condições de trabalho precárias, com contratos temporários devido à escassez de concursos públicos para expandir a rede pública rural.

3.2 Formação continuada dos professores da Educação do Campo

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 2011 p.12). A partir de Freire (2011) compreende-se a docência em constante diálogo entre o ensinar e o aprender. Nesse sentido, a formação docente é delineada em dois modelos fundamentais: a formação inicial abordada no tópico anterior e a formação continuada. A formação inicial, como visto no tópico anterior, visa proporcionar os conhecimentos essenciais que embasam a prática docente. Tais saberes são ampliados por meio da busca contínua por novas informações, que, ao serem assimiladas, se convertem em conhecimentos sólidos e se consolidam em experiências práticas.

Por outro lado, a formação continuada é imprescindível para a construção da

identidade profissional do educador, bem como para a atualização de seus saberes, fornecendo suporte para o aprimoramento da prática pedagógica. Em face das constantes transformações no contexto escolar, é vital que o docente esteja devidamente preparado para acompanhar e adaptar-se às novas exigências (Pacheco e Piovesan, 2014).

O direito à formação continuada das educadoras e dos educadores, como uma exigência para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade social, tem sido uma bandeira defendida pelo movimento docente há muito tempo (Molina, Antunes-Rocha e Martins, 2019, p.17). No contexto da formação docente em Educação do Campo, é relevante destacar que esse processo começou em 2007, sendo, portanto, mais recente em comparação às discussões sobre formação continuada de professores de modo geral no Brasil. Essa iniciativa surgiu como resposta a uma demanda significativa dos trabalhadores rurais, que, já na 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, enfatizou a necessidade urgente de uma política específica para a formação de educadores do campo.

Embora as discussões acerca da formação continuada de professores no Brasil tenham sido iniciadas no início do século XX, somente em 1971 ocorreu a formalização legal dessa temática por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/1971, no artigo 38 conforme apontam Melo e Santos (2020). “Os sistemas de ensino estimulam, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, 1971). Tal fato evidencia que a valorização da atualização pedagógica no Brasil possui raízes históricas, apesar de ter enfrentado longos períodos de inércia.

A formação continuada de docentes é permeada por marcos legais que delineiam as diretrizes e orientações para a formação de educadores. Os documentos oficiais são:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/1971; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996; Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – PNE (Plano Nacional de Educação); Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente – DCN’s (2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006); Lei n. 8.405/92 ; Lei n. 11.502/07 ambas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Lei n.13.005/14 – PNE; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) – 2015. (Melo e Santos, 2020, p. 89.).

É crucial que se compreenda a formação como um direito e uma responsabilidade do Estado para assegurar a qualidade da Educação do Campo. Para Antunes-Rocha (2009, p. 41),

“as necessidades presentes na Escola do Campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”.

A profissão de professor exige um compromisso contínuo com estudos, pesquisa e reflexão prática integrada à teoria. A inter-relação entre o saber cotidiano e o saber acadêmico promove avanços significativos no processo de aprendizagem, ao engajar todos os integrantes da comunidade escolar na formulação do currículo. Tardif (2000) chama a atenção para o fato de que os conhecimentos profissionais dos professores são progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua. Nessa perspectiva, Vieira et al. (2017, p. 42) destacam que “a formação continuada dos educadores deve dialogar com um currículo que tome como referência e valorizar as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo”, evidenciando a necessidade de alinhar a progressividade do conhecimento docente às particularidades dos contextos educacionais.

Ao entender a formação continuada como parte fundamental da prática docente, entende-se que o desenvolvimento profissional não deve ser algo isolado, mas sim algo que se integra às atividades diárias do educador, tornando-se um elemento essencial de sua prática.

Os saberes de experiências cotidianas dos sujeitos, no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciaram o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores. O conhecimento deve ser constituído por todos, sem exceção, professores, estudantes, pais e membros da comunidade, devem ser envolvidos na construção coletiva do currículo. (Vieira et. al. 2017, p.42).

Candau (1996) exemplifica uma análise acerca da formação continuada de professores, a qual está estruturada em três eixos fundamentais. O primeiro eixo estabelece a escola como o ambiente primordial para o desenvolvimento profissional, enfatizando que o processo de aprendizagem e aprimoramento do educador deve estar alicerçado no espaço escolar. O segundo eixo valoriza os saberes e as experiências dos educadores, afirmando que o conhecimento prático adquirido no cotidiano escolar é de igual importância em relação aos conhecimentos teóricos obtidos em cursos formais. O terceiro eixo ressalta a relevância de compreender o percurso profissional do docente como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da carreira e se adapta às novas exigências do contexto educacional. Sobre esse percurso, Rossi e Hunger (2012) afirmam que em diferentes momentos da carreira docente, os profissionais revelam suas necessidades, expectativas e anseios.

Nos estudos de Huberman (2000), o autor aborda o ciclo de vida profissional dos

professores utilizando uma abordagem clássica, que considera a carreira docente como um processo contínuo e dinâmico. Ele propõe a divisão desse ciclo em cinco fases principais, relacionadas às diferentes etapas da trajetória profissional.

A primeira fase corresponde à entrada na carreira, que ocorre do 1º ao 3º anos de docência. É marcada por um período de exploração, no qual o professor vivencia escolhas provisórias e experimenta diferentes papéis. Trata-se de um momento de descobertas e adaptações iniciais ao contexto profissional. A segunda fase, denominada estabilização, ocorre entre o 4º e o 6º ano de carreira. Nesse estágio, o professor busca consolidar o domínio do trabalho, aprofundar sua especialização e assumir responsabilidades específicas. É um período de afirmação na profissão e de construção de uma identidade docente mais sólida.

Entre o 7º e o 25º anos de docência, os professores entram na terceira fase, chamada de diversificação ou questionamentos. Durante essa etapa, eles costumam experimentar novas práticas pedagógicas, diversificar os métodos de ensino e adotar uma postura mais crítica em relação à sua atuação profissional. Muitos se sentem motivados a buscar maior responsabilidade, autoridade e prestígio, assumindo, por exemplo, funções administrativas. É também uma fase de busca por novos desafios e de engajamento em projetos que carregam significados pessoais e profissionais relevantes.

A quarta fase, que abrange o período entre o 25º e o 35º anos de docência, é marcada por momentos de serenidade e distanciamento afetivo. Alguns professores enfrentam um certo conservadorismo e até lamentações, enquanto outros aproveitam essa etapa para refletir sobre a carreira e consolidar o legado profissional. Nesse período, destacam-se dificuldades relacionadas à formação continuada, frequentemente causadas pela impossibilidade de se ausentar da escola para participar de atividades formativas.

Por fim, entre o 35º e o 40º anos de carreira, ocorre a fase de desinvestimento, recuo e interiorização. Tal momento pode ser vivido de maneira positiva, com o professor libertando-se das obrigações profissionais e dedicando mais tempo a si mesmo e a interesses extrínsecos à escola. No entanto, em alguns casos, esse estágio também pode ser marcado por sentimentos de amargura ou arrependimento.

Complementando essa afirmação, Tardif (2014) sustenta que os saberes profissionais dos educadores são marcados por sua pluralidade e composição heterogênea, englobando conhecimentos variados que emergem da prática profissional. Esses saberes envolvem manifestações do saber fazer e do saber ser, oriundos de diversas fontes e de naturezas

distintas, refletindo a complexidade e a riqueza da atividade docente.

O saber do professor é um saber social construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências e de saber ensinar provenientes da sua cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, entre outros (Tardif, 2014). “Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira.” (Tardif, 2014, p.48). Assim, a formação e o saber docente não se limitam ao conteúdo teórico, mas envolvem uma construção social contínua, fundamentada na experiência e nas interações com o ambiente educacional e a comunidade.

A intersecção entre as teorias de Maurice Tardif (2014) acerca dos saberes docentes e a proposta da Educação do Campo evidencia convergências significativas, notadamente no que tange à valorização dos saberes oriundos das vivências e do contexto social. Essa perspectiva se relaciona de maneira direta aos princípios da Educação do Campo, os quais enfatizam a relevância dos conhecimentos locais e das vivências como fundamentos para uma prática educativa. Ambos os discursos estabelecem que a formação docente seja um processo dinâmico de construção social que dialoga com a cultura e os valores da comunidade.

De forma equivalente, a Educação do Campo propõe uma abordagem educativa que prioriza o desenvolvimento humano e cultural das populações rurais, valorizando os saberes locais e as tradições. Tal proposta ressoa com a concepção de que a educação deve ser edificada em interação com a realidade vivenciada pelos educandos, potencializando não apenas a apreensão teórica, mas também o reconhecimento de suas identidades e a promoção da transformação social.

Dessa maneira, a teoria de Tardif (2014) oferece uma fundamentação robusta para compreender de que forma os saberes docentes podem ser mobilizados na Educação do Campo, reforçando a necessidade de uma formação que integre as dimensões culturais, sociais e experienciais, tanto dos educadores, quanto dos educandos.

Nesse contexto, os programas de formação continuada disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) exercem uma função significativa na capacitação de educadores para atuarem em localidades rurais. Iniciativas como os cursos de aperfeiçoamento e especialização da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Rede Nacional de Formação Continuada (Renafor) visam proporcionar conhecimentos e

metodologias que estejam em consonância com as demandas do campo. Ademais, o Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Escola da Terra são estruturados para a formação inicial e continuada de docentes, visando à melhoria das práticas pedagógicas em contextos desafiadores, tais como escolas rurais e turmas multisseriadas. Desde sua implementação, esses programas já beneficiaram milhares de educadores e alunos, destacando-se pela promoção de uma educação que respeita a identidade e a cultura das comunidades rurais.

O Procampo já beneficiou 22.318 estudantes de graduação; somente em 2024, foram oferecidos 70 cursos nacionais em colaboração com instituições de ensino superior, além de 70 cursos regionalizados, totalizando a formação de 7.480 alunos, sendo o investimento do MEC para essas ações um montante no valor de R\$3,5 milhões.

Nos últimos dez anos, segundo o MEC, 32.884 docentes participaram de cursos de aperfeiçoamento e especialização oferecidos pelo programa. Desde 2023, foram realizados 53 cursos nacionais em colaboração com universidades, além de 33 cursos de aperfeiçoamento e 20 de especialização, abrangendo 5.739 cursistas. Em 2024, o MEC alocou R\$6,4 milhões ao programa, reafirmando seu compromisso em qualificar e valorizar os educadores que atuam em contextos rurais, promovendo, assim, a melhoria da Educação no Campo.

Não obstante esses avanços, os desafios permanecem; embora os programas tenham atingido números expressivos de participantes, é imprescindível um alinhamento entre as ações institucionais e as realidades locais. Essa dificuldade se agrava em razão da predominância de contratos temporários e da alta rotatividade entre os docentes que atuam nessas regiões, o que compromete a continuidade das práticas pedagógicas e a construção de vínculos com as comunidades.

A formação inicial e a continuada de professores do campo configuram-se como desafios a serem superados, principalmente, no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para educação ofertada aos povos camponeses. Tanto a predominância dos empregos temporários para professores que atuam no campo como a rotatividade acentuam esse problema a ser enfrentado, como a formação com viés urbanocêntrico. Não há como realizar formação continuada, permanecendo na superficialidade e na acentuada precarização do trabalho docente para as escolas do campo. (Silva, Santos; 2022, p.619)

É essencial que os conteúdos e as metodologias empregadas na formação de professores estabeleçam um diálogo com as práticas cotidianas do campo, permitindo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades das populações

rurais. No entanto, a predominância de contratos temporários e a alta rotatividade entre os docentes que atuam, comprometem a continuidade do trabalho pedagógico e dificultam a consolidação de vínculos com as comunidades. Esses problemas, associados à precarização do trabalho docente e à superficialidade de algumas políticas educacionais, enfraquecem as bases para uma educação de qualidade no campo. Por isso, a formação continuada de professores deve integrar conhecimentos teóricos e saberes práticos, construídos na interação com o ambiente escolar e a comunidade, promovendo uma educação mais conectada à realidade rural e capaz de gerar transformações significativas.

Dessa forma, o fortalecimento da Educação do Campo depende de uma formação que valorize as experiências dos professores e as singularidades das comunidades em que atuam. Os programas do MEC, quando alinhados a essas especificidades, possuem o potencial de contribuir para a construção de uma prática pedagógica que promova a valorização cultural, a transformação social e a melhoria da qualidade de vida das populações rurais.

4 ESCOLA DO ACAMPAMENTO DO MST

4.1 Assentamentos e acampamentos do MST em Minas Gerais

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o Brasil viveu um período de abertura política, caracterizado pela proposta de redemocratização após mais de quatorze anos de regime militar. Conforme aponta Cavadas (2009), esse contexto favoreceu o debate de questões até então silenciadas pela repressão, evidenciando a necessidade de uma organização social que representasse os interesses e demandas dos trabalhadores rurais. Foi nesse cenário que surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST foi criado há 40 anos e é um movimento social de massas, independente e organizado nacionalmente, que tem como objetivo principal articular e mobilizar trabalhadores rurais e diversos setores da sociedade para a efetivação da Reforma Agrária e a construção de um Projeto Popular para o Brasil. De acordo com informações divulgadas pelo próprio MST, o Movimento está presente em 24 estados das cinco regiões do país desde 1984, reunindo aproximadamente 450 mil famílias que conquistaram um pelotão da terra por meio de sua luta e organização coletiva.

A proposta central do MST vai além da simples distribuição de terras; a Reforma Agrária defendida pelo movimento busca transformar as condições sociais e econômicas no campo, promovendo o desenvolvimento sustentável, a democratização do acesso à terra e a garantia de direitos básicos, como moradia digna, saneamento, energia elétrica, educação, cultura e lazer.

Conforme a Constituição Federal do Brasil 1988, “a propriedade privada é um direito garantido no artigo 186 da Constituição Brasileira, mas deve apresentar funções sociais. O texto constitucional permite a intervenção do Estado na propriedade, envolve o interesse público, se essas condições foram violadas.”

Nessa perspectiva ocorreu o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária no país e o segundo no governo do presidente Lula em seu primeiro mandato, em 2003 (Pereira et al, 2020). Segundo o MST, a conquista da terra é apenas o primeiro passo para essa transformação, assim, mesmo após a obtenção de lotes, as famílias permaneceram organizadas no movimento, mantendo a luta por condições de vida e por políticas públicas que consolidassem a Reforma Agrária.

O MST possui uma estrutura organizativa participativa e democrática, estruturada em diferentes níveis – local, regional, estadual e nacional – conforme descrito em seus

documentos oficiais. Nas bases, as famílias assentadas e acampadas formam núcleos organizacionais que discutem as necessidades e demandas específicas de cada área. Esses núcleos elegem coordenadores e coordenadoras em paridade de gênero, refletindo o compromisso do movimento com a igualdade de participação entre homens e mulheres. As assembleias de assentamentos e acampamentos garantem o direito ao voto a todos os seus membros, incluindo adultos, jovens, homens e mulheres.

É essencial compreender a distinção entre acampamento e assentamento. O acampamento refere-se a uma ocupação ainda não regulamentada pelo Estado. Conforme destacado por Caldart (2000), os acampamentos são um dos principais símbolos da luta e da presença dos sem-terra no Brasil atual. Com seus barracos de lona preta, organização espacial única e rotina singular, eles chamam a atenção da sociedade. Esses espaços podem ser descritos como pequenas cidades provisórias, onde os moradores estruturam suas vidas em torno da continuidade da luta pela terra.

Já o assentamento é o que já passou pelo processo da compra da terra pelo governo e a distribuição para as famílias camponesas com o ordenamento do INCRA.

Do ponto de vista dos movimentos sociais que fazem a luta pela terra, um assentamento é sinônimo de terra conquistada; do ponto de vista do Estado, o termo indica uma área de terra destinada a um conjunto de famílias sem-terra como forma de solucionar um problema fundiário. Um assentamento é um processo histórico de transição e transformação de organização de território, do espaço agrário em questão. (Caldart, 2000, p. 120).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) chegou a Minas Gerais em 12 de fevereiro de 1988, quando 400 famílias ocuparam a fazenda Aruega, localizada no município de Novo Cruzeiro, na região do Jequitinhonha. Esse marco ocorreu em um período histórico de redemocratização do Brasil, após o fim do regime militar. Com palavras de ordem como “ocupação é a única solução” e “terra para quem nela trabalha”, o MST engajou trabalhadores rurais na luta pelo direito à terra e pela valorização da vida no campo (Soares, 2022).

De acordo com Pereira et al. (2020, p. 6), “Minas Gerais possui 42 assentamentos, 4 cooperativas de produção e comercialização, 41 acampamentos e três mil famílias acampadas”. Existem oito regionais no estado de Minas Gerais: Sul, Norte, Alto Paranaíba, Zona da Mata, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Vale do Rio Doce. Existe também dentro do território mineiro a regional Nordeste, mas esta se organiza com o estado da Bahia (Soares, 2022).

Na Região Metropolitana de Belo Horizonte, segundo o MST (2019), especificamente na área conhecida como Regional Milton de Freitas, encontram-se cinco assentamentos: 2 de Julho, Ho Chi Minh, João Pedro Teixeira, Resistência e Ismene Mendes. Em 2016, iniciou-se uma nova fase de confronto direto contra a capital, marcada pela ocupação de terras ligadas ao empresário Eike Batista. Foi nesse contexto que surgiram o acampamento Maria da Conceição, em Itatiaiuçu (2016), e os acampamentos Pátria Livre (2017) e Zequinha (2018), ambos localizados em São Joaquim de Bicas.

A ocupação de terras segundo o MST, é a forma de luta mais importante, pois é a partir dela que o Movimento denuncia terras griladas ou improdutivas. A ocupação gera o fato político, que demanda uma resposta do governo em relação à concentração de terras no Brasil.

4.2 O Acampamento Pátria Livre e a Escola Estadual Elizabeth Teixeira: Resistência e Educação do Campo

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgiu a partir da união de esforços nas lutas pela Reforma Agrária no Brasil, tendo a educação como uma das principais demandas para garantir que os trabalhadores e suas famílias possam permanecer no campo. Conforme aponta Roseli Caldart, o modelo tradicional de educação não se adequa às particularidades da vida rural e das comunidades sem-terra.

Assim como não é possível compreender o surgimento do MST fora da situação agrária e agrícola brasileira, também é preciso considerar a realidade educacional do país para entender por que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes. (Caldart, 2000, p.10).

O interesse pela Educação do Campo levou-me a realizar um trabalho de campo para conhecer um grupo sócio-espacial vinculado ao MST. Esse grupo está relacionado à Escola Elizabeth Teixeira, uma escola do MST, situada no Acampamento Pátria Livre, ocupado há sete anos, em São Joaquim de Bicas, Minas Gerais.

O Acampamento Pátria Livre situa-se próximo à divisa dos municípios Brumadinho, Betim e Mário Campos, às margens do rio Paraopeba, municípios pertencentes ao quadrilátero ferrífero e estão a aproximadamente, 50 quilômetros de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Esta é a segunda ocupação de Minas Gerais dentro do projeto de reocupação do MST que foi pensado no ano de 2016.

O acesso ao acampamento pode ser feito por três entradas principais. Uma delas está

localizada no ponto central da área, possibilitando a travessia do rio, alinhada ao traçado de uma rede de distribuição de água operada pela Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA). As outras duas entradas situam-se nas extremidades de uma estrada de terra que liga a região ao município de São Joaquim de Bicas. Cerca de 400 metros de uma dessas entradas fica a Aldeia Nahô Xohã, onde vivem os indígenas Pataxó Hã-Hã-Hãe e Pataxó, vizinhos do acampamento Pátria Livre.

As terras nas quais está localizado o acampamento foram ocupadas em julho de 2017, e faziam parte do complexo de fazenda de 700 hectares, que se encontravam abandonadas e faziam parte da empresa MMX Mineração e Metálicos, pertencente ao empresário Eike Batista, preso por corrupção ativa e lavagem de dinheiro. Esse empresário decretou falência e suas terras foram postas a leilão e a empresa chinesa Comisa Mineração foi quem as arrematou.

O Pátria Livre tem aproximadamente 600 famílias e, junto às outras setenta famílias do acampamento Zequinha, uma ocupação ao lado do acampamento, sendo uma área de aproximadamente 470 hectares (Soares, 2022). A presença dessas famílias mudou a paisagem local transformando áreas de pastagens em lotes, plantações e hortas (Brasil de fato, 2019).

Além de ter trabalhadores que atuam no município de São Joaquim de Bicas e municípios próximos, outra fonte de renda da população do acampamento está baseada na produção agroecológica e na comercialização de alimentos cultivados de forma sustentável. Hortas e plantações de couve, chuchu, quiabo, cebolinhas e plantas medicinais não apenas garantem a subsistência das famílias, mas também geram renda por meio da venda direta dos produtos em mercados locais e às margens da BR-040.

Os moradores valorizam a agroecologia e a produção de alimentos saudáveis. Os acampamentos e assentamentos do MST estão se preparando para o avanço do modelo tradicional de agricultura familiar para a produção orgânica e, posteriormente, para a agroecológica (Pereira et al. 2020).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao ocupar terras improdutivas, prioriza garantir o direito à educação das famílias camponesas. O acampamento possui a escola Escola Estadual Elizabeth Teixeira, fruto da parceria entre o governo de Minas Gerais e a Fundação Helena Antipoff, da cidade de Ibirité sendo o seu segundo endereço.

Ao funcionar dentro do acampamento, a Escola Elizabeth Teixeira fornece para a comunidade um importante argumento institucional diante das ações

de reintegração de posse , colaborando para a resistência da ocupação numa terra que antes era improdutiva e agora exerce mais uma função social. (Soares, 2022, p.99).

O nome da escola foi uma homenagem a uma mulher que em seus 97 anos de vida, junto ao seu companheiro, Pedro Teixeira, foi uma militante da Educação do Campo. Quando foi inaugurada, em abril de 2018, nos primeiros meses, havia a intenção de reunir professores, parceiros com ideologias similares e/ou pertencentes aos movimentos sociais e a busca de regularizar a escola como local de Educação Pública e do Campo.

Os primeiros galpões da escola eram de madeirite e foram construídos pelos moradores do acampamento e, em junho de 2019, esses moradores fizeram uma reforma. Está localizada “na parte baixa do Acampamento Pátria Livre, bem perto das margens do rio Paraopeba” (Pereira, 2020, p.50). Todos os recursos foram doados por amigos e parceiros do MST. A escola possui oito salas de aulas, sala de gestão, biblioteca, sala dos professores, refeitório, cantina e três banheiros (Pereira et al. 2020).

A partir de 2021, a Escola Elizabeth Teixeira passou a contar como um segundo endereço, da Escola Estadual Professora Geralda Eugênia da Silva, localizada no mesmo município. Vale destacar que as escolas apresentam perfis distintos em sua organização e metodologia. A escola sede, originalmente criada como Escolas Isoladas Pedro Bambilra e atualmente chamada de Escola Estadual Professora Geralda Eugênia da Silva, possui um perfil e modelo urbano. Em contrapartida, a escola do acampamento segue os princípios da Educação do Campo, adotando a Pedagogia da Alternância. Conforme destacado por Pereira (2021)

O próprio Movimento educa as pessoas, formando-as para o mundo. Ele forma um sujeito humano e não só um trabalhador sem-terra, que quer plantar e só isso. A pedagogia do Movimento educa o sujeito para se posicionar na sociedade como um sujeito de direito, que quer ver seus direitos reconhecidos pelo Estado e pela sociedade de uma forma geral. A pedagogia do MST precisa ser analisada ao lado do contexto social de luta pela reforma agrária. A experiência vivida nas ações de ocupação dos acampamentos e assentamento devem ser compreendidas como um processo histórico e pedagógico, que contribui significativamente para a formação do sem-terra como sujeito social. Deste modo, o MST entende a educação como um processo mais amplo, que extrapola os limites da escola, uma vez que o aprendizado está diretamente ligado à prática política e produtiva, cujo sentido vai estar voltado para a transformação da realidade (Pereira, 2021 p.94).

A Escola Elizabeth Teixeira, de caráter itinerante, foi criada no contexto do Movimento Sem Terra (MST) para garantir o direito à educação de crianças, adolescentes,

jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto participa da luta pela desapropriação de terras improdutivas e pela implantação de assentamentos. Essa escola atende a toda a população acampada e desempenha um papel central na organização comunitária funcionando também como espaço para encontros e atividades coletivas, reforçando seu papel como ponto de integração. Assim, o espaço da escola tem “servido como um instrumento importante de permanência na terra para a conquista dessa terra” (Soares, 2022, p.104).

A diretoria da Escola é de responsabilidade da Escola sede, portanto, a vice-diretoria é o cargo mais alto na Escola no acampamento Pátria Livre. A vice-diretora divide seu tempo entre o acampamento Pátria Livre e o de lecionar na escola sede como segundo cargo.

De acordo com a direção da Escola Elisabeth Teixeira, atualmente a instituição atende um total de 119 estudantes. No período matutino, são oferecidas turmas do Ensino Fundamental I e, em parceria com a Prefeitura de São Joaquim de Bicas, a Educação Infantil. No período vespertino, a escola abrange turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Já no período noturno, são oferecidas aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do terceiro ano do Ensino Médio e turmas de alfabetização de adultos.

Os estudantes provenientes de famílias residentes nas periferias urbanas enfrentam certas dificuldades para se adaptarem a uma escola rural vinculada ao MST, que adotam metodologias, princípios filosóficos, políticos e pedagógicos diferentes da escola (Pereira et al. 2020). Os alunos das escolas do MST cuidam da escola, compartilham a gestão democrática e participativa da mesma, assumindo tarefas e atividades afins.

A Escola desenvolve atualmente um projeto voltado para instalação de caixas de abelhas em sua horta, reforçando seu compromisso com práticas agroecológicas. Em 18 de setembro de 2024, o Coletivo Agroecologia Paraopeba, integrado pela equipe técnica do Programa Popular de Recuperação da Bacia do Paraopeba, visitou o acampamento, que sofreu com as enchentes do rio Paraopeba e a contaminação de suas terras pelos rejeitos da mineradora para contribuir com a implantação de meliponários no território.

Os meliponários, estruturas de madeira projetadas para abrigar abelhas sem ferro, possibilitam a formação de colmeias e a produção de mel. Durante a iniciativa, foram implementadas quatro espécies de abelhas e no total, foram instaladas 13 caixas na horta da escola. Esse projeto integra ações voltadas à preservação ambiental, contribuindo significativamente para a mitigação da crise ecológica, bem como para a promoção da saúde, do bem-estar e da sustentabilidade.

O acampamento Pátria Livre destaca-se como uma referência de práticas que incentivam reflexões sobre as relações humanas com a terra e a produção de alimentos saudáveis. Dentre as estruturas do acampamento, sobressaem-se a Casa de Sementes, destinada ao armazenamento de espécies nativas e plantas cultivadas, e a Cozinha Solidária, inaugurada em novembro de 2024, que atende as comunidades dos acampamentos Zequinha e Pátria Livre.

Adicionalmente, encontra-se na construção de um aviário, resultado de uma parceria entre o Coletivo Agroecologia Paraopeba e o Setor de Produção Regional, no âmbito do Programa Popular de Recuperação da Bacia do Paraopeba. Tal iniciativa busca garantir tanto a subsistência alimentar, quanto a geração de renda por meio da comercialização de alimentos pelas famílias do acampamento.

A relação entre educadores e educandos é imposta por meio de uma gestão participativa e democrática, organizada pela Comissão Política e Pedagógica (CPP). Composta pela coordenação da escola, representantes dos núcleos de base (NBs) e setores de educação do MST, a CPP é responsável pelo acompanhamento da formação dos alunos, pela organização escolar e pelo desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (Pereira et. al. 2020).

A abordagem pedagógica baseada no método da alternância combina teoria e prática, utilizando os conceitos de Tempo Comunidade e Tempo Escola. Enquanto o Tempo Escola oferece uma necessidade teórica básica, o Tempo Comunidade permite que os alunos vejam a aplicação prática do que foi aprendido, conectando o conteúdo acadêmico com sua experiência. Esse processo permite que os alunos apliquem e ampliem o que aprenderam, valorizando suas vivências cotidianas.

Os NBs, formados por cerca de 10 membros da comunidade escolar, têm um coordenador que atua como mediador entre a comunidade e o CPP. Além disso, educandos, educadores e gestores participam de grupos de trabalho (GTs) focados em diversas atividades, como a horta, comunicação, disciplina e recursos humanos, que também funcionam como espaços educativos, onde os professores abordam conteúdos de áreas como Ciências Naturais, Matemática e Geografia (Pereira et. al. 2020).

Quanto aos professores que atuam na escola, alguns residem no município, enquanto outros moram nas cidades vizinhas, na região metropolitana de Belo Horizonte. Os educadores da escola Estadual Elizabeth Teixeira são todos contratados pelo Estado de Minas

Gerais no processo de designação, somente a vice-diretora é efetiva do estado. Pereira et al. (2020) destacam que

Os professores que atuam na escola Elizabeth Teixeira passam por um processo de adaptação à linha pedagógica e proposta metodológica pela educação do MST. Essa metodologia está fundamentada nos princípios da pedagogia socialista, da educação freireana e na própria pedagogia do MST, que regularize a luta como instrumento pedagógico e o MST como espaço de produção de conhecimento (Pereira et al. 2020 p.10)

A formação dos professores conta com grupos de estudo realizados em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e o MST. No entanto, as condições de trabalho apresentam desafios específicos, como a distância da escola, o acesso dificultado e a precariedade dos recursos disponíveis.

Em relação ao Estado, durante o governo Pimentel, a escola foi criada com articulações envolvidas diretamente pela Secretaria de Estado da Educação. Contudo, no governo atual, não há abertura para dialogar com os movimentos sociais, tornando-se necessário estabelecer comunicação com a Superintendência de Educação por meio da escola sede.

Vale destacar que os moradores do Acampamento Pátria Livre, onde está localizada a Escola Elizabeth Teixeira, foram vítimas da tragédia da barragem de rejeitos da mineradora Vale, ocorrida em Brumadinho, em 2019. O desastre contaminou o rio Paraopeba e impactou gravemente a vida das comunidades. Anos depois, em janeiro de 2022, chuvas intensas provocaram o transbordamento do rio, atingindo mais de cem residências e a escola, agravando ainda mais a situação como será posto mais adiante.

4.3 Acampamento Pátria Livre: Impactos da Lama da Vale e das enchentes do Rio Paraopeba

O rompimento da barragem da mina do Córrego do Feijão, às doze horas do dia 25 de janeiro de 2019, em Brumadinho, resultou em uma avalanche de lama que devastou o território, soterrando pessoas, animais, residências, construções, campos e pomares. Esse evento trágico transformou profundamente a história do município e das regiões vizinhas, marcando um novo e doloroso capítulo em sua trajetória. Aproximadamente 2000 acampados do movimento estavam com as suas produções completamente paralisadas e enfrentavam problemas de saúde, como alergias e o aumento de casos de dengue (Pereira et al., 2020,p.12).

A bacia do rio Paraopeba, afluente do rio São Francisco, essencial para o

abastecimento hídrico de mais de dois milhões de pessoas na região metropolitana de Belo Horizonte, sofreu graves impactos ambientais após o rompimento da barragem de Brumadinho. A contaminação das águas do rio, com a disseminação de metais pesados e resíduos de mineração, comprometeu não apenas a qualidade da água, mas também a sustentabilidade dos ecossistemas locais.

Desde janeiro de 2022, as chuvas intensificaram-se significativamente no estado de Minas Gerais, resultando em impactos sociais e ambientais severos. Em 8 de janeiro, observou-se uma elevação abrupta no nível do rio Paraopeba, conforme registrado por famílias ligadas ao MST na Regional Metropolitana Milton Freitas, situadas em áreas adjacentes à bacia hidrográfica do rio.

Na madrugada daquele final de semana, os efeitos das inundações atingiram diretamente o Acampamento Pátria Livre, localizado em São Joaquim de Bicas, e o Assentamento 2 de Julho, em Betim. Nessas localidades, as enchentes provocaram alagamentos significativos que comprometeram as moradias das famílias assentadas e áreas de plantio, gerando prejuízos materiais e ameaçando a segurança alimentar e a subsistência dos trabalhadores rurais.

Além dos impactos ecológicos, a população do acampamento que depende do rio para atividades de pesca, agricultura de subsistência e captação de água, foram expostos a substâncias tóxicas, comprometendo sua saúde e sua fonte de sustento.

Segundo Soares (2022), o rio, que anteriormente era utilizado para diversas atividades como irrigação das plantações, lavagem de roupas, natação e pesca, tornou-se inacessível de acordo com orientação da EMATER, que recomendou que os moradores mantivessem uma distância mínima de 100 metros das águas nos dias subsequentes ao desastre.

Além da impossibilidade de utilizar as águas contaminadas, as famílias enfrentaram dificuldades econômicas significativas, já que o contato com o rio era uma fonte primordial de sustento. Ainda que algumas plantações tenham sobrevivido com o uso de água tratada fornecida pela COPASA, o escoamento da produção foi prejudicado por um estigma entre os consumidores, que passaram a desconfiar dos alimentos cultivados nas proximidades do rio. A ausência de informações claras sobre a segurança das nascentes locais agravou a situação, inviabilizando, em muitos casos, a manutenção das atividades agrícolas (Soares, 2022).

A contaminação também comprometeu a supervisão e o manejo adequado das plantações, elementos essenciais para a sustentabilidade da produção agroecológica praticada

pelas famílias. A toxicidade das águas tornou inviável sua utilização, sendo incompatível com os princípios de cuidado ambiental e segurança alimentar adotados no acampamento.

As famílias usavam a água do Rio Paraopeba, agora contaminado, para todas as suas necessidades: tomar banho, irrigar as plantações, cuidar dos animais e também para o lazer. Sem água, as hortas e os animais já estão morrendo, dizem os moradores, “estamos cobrando providências imediatas das autoridades”, afirma Cristiano Meirelles da Silva, coordenador do MST (Pereira, 2021 p.77).

As áreas coletivas foram tomadas pelas águas e, tanto a secretaria, quanto a Escola Itinerante Elizabeth Teixeira foram inundadas, resultando na perda de grande parte dos materiais escolares. As casas de famílias que vivem nas proximidades do rio também foram gravemente afetadas, com muitas pessoas perdendo até mesmo seus pertences pessoais.

Além disso, o destino da Escola Estadual Elizabeth Teixeira, edificada pelo MST no referido acampamento, encontrava-se igualmente em questão, devido à sua proximidade com o Rio Paraopeba. Esse rio fornecia água tanto para a irrigação da horta da escola quanto para as atividades recreativas da comunidade local, conforme apontado por Pereira (2021).

Um exemplo emblemático dessa vulnerabilidade foi a destruição da biblioteca da escola, construída ao longo de quase um ano e que funcionou por apenas três meses antes de ser arrasada pelas enchentes. Esse contexto expõe a fragilidade das infraestruturas escolares em áreas rurais, conforme indicado no documento da 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), de 2004.

O número de alunos variou significativamente ao longo dos meses, influenciado pelas situações enfrentadas no acampamento. Após o rompimento da barragem em Brumadinho, houve uma redução no número de alunos, no entanto, em 2021, com o auxílio emergencial oferecido pela Vale, esse número voltou a crescer (Soares, 2022).

Após o colapso da barragem de Brumadinho, diversos suprimentos e donativos foram mobilizados a partir de diferentes regiões do Brasil, sendo posteriormente distribuídos aos necessitados. Entretanto, os acampamentos Pátria Livre e Zequinha relataram não ter recebido tais materiais. Os representantes desses acampamentos alegaram que as prefeituras de São Joaquim de Bicas e Brumadinho os excluíram das distribuições, justificando essa exclusão com a alegação de que se tratava de ocupações irregulares e de invasores de terra.

A situação se tornou ainda mais crítica em virtude da escassez de água potável, que impactou diretamente cerca de 800 famílias residentes nesses acampamentos. O Ministério Público foi acionado para investigar a possível negligência das autoridades competentes,

enquanto as comunidades continuavam a reivindicar direitos fundamentais e justiça em face do descaso por parte das autoridades locais (Pereira, 2021). Conforme aponta Pereira (2021), ao se constatar que os acampamentos, mesmo situados às margens do rio Paraopeba, não haviam recebido os donativos destinados aos afetados, parceiros voluntários organizaram o grupo Amigos do Pátria Livre com o objetivo de garantir que os habitantes dos acampamentos não enfrentassem dificuldades adicionais.

Nesse contexto, a ONG *Waves of Waters* foi mobilizada e doou dois filtros de membrana de alta tecnologia, desenvolvidos originalmente para uso por forças armadas americanas em áreas com água contaminada. Os filtros foram instalados de forma improvisada em três caixas com capacidade para mil litros, utilizando a água de uma nascente existente no próprio acampamento. Essa ação possibilitou o abastecimento da área central do acampamento, onde estavam localizadas a Secretaria-Geral, a Venda e a Escola.

Adicionalmente, foi viabilizada a reforma da Escola Estadual Elizabeth Teixeira. A instituição de ensino recebeu uma série de melhorias, incluindo a construção de paredes de alvenaria, a instalação de pisos de cerâmica, novos quadros brancos, um projetor, internet de banda larga e a criação de uma biblioteca equipada com centenas de livros doados.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, buscou investigar, a partir da percepção de profissionais que trabalham no acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST) na Região Metropolitana de Belo Horizonte, os desafios e as potencialidades vivenciadas na docência voltada para a Educação do Campo.

Sob essa ótica, toda pesquisa emerge de uma problemática social e tem como objetivo responder à questão central do estudo, ao mesmo tempo em que contribui para a criação de novos conhecimentos que favoreçam a compreensão e a transformação da realidade observada (Souza e Santos, 2020). A partir dessa abordagem, foram levantadas as seguintes questões: Existe um perfil ideal de formação para atuar na Educação do Campo? Os profissionais dedicados a essa modalidade de ensino estão adequadamente preparados para enfrentar os desafios específicos da docência nesse contexto? Assim, os objetivos da pesquisa se concentraram em identificar tanto os desafios enfrentados pelos professores, quanto as potencialidades presentes nesse cenário.

O estudo foi desenvolvido em duas etapas distintas de coleta de dados. A primeira consistiu em uma pesquisa documental, na qual foram analisados dispositivos legais, como leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, planos e programas e a pesquisa bibliográfica. Essa etapa teve como base um referencial teórico fundamentado em renomados autores da Educação do Campo, tais como Arroyo (1998, 1999, 2007), Caldart (2010, 2012, 2017) e Molina (2011, 2014, 2015, 2016, 2017). Além de subsidiar a análise das políticas de formação de professores do campo, essa fase também contribuiu para a construção dos capítulos iniciais da dissertação, nos quais foram delineados o contexto dessas políticas e os fundamentos teóricos que sustentam a discussão sobre o tema. Nessa primeira etapa também foram levantados trabalhos que abordam a temática do projeto, a partir de uma pesquisa exploratória.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas com um grupo de educadores, sendo a pesquisa de campo realizada em novembro e dezembro de 2024. Para obter o total de docentes na referida unidade de ensino, a pesquisadora contou com o apoio da direção, vice-direção e o pedagógico da escola mediante o fornecimento de uma lista contendo os profissionais que estariam atuando no período da coleta, contemplando os três turnos de trabalho. A partir da listagem disponibilizada dos professores considerou-se 22 participantes. Foram definidos como sujeitos do estudo todos os docentes que lecionaram no ano de 2024

ou que já haviam atuado no ano anterior e que atendam ao seguinte critério: ser professor desta unidade de ensino.

O tratamento das informações seguiu as diretrizes metodológicas da análise de conteúdo (Bardin, 2016), considerando a linha de coerência estabelecida entre as questões da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, as informações adquiridas e os fundamentos teóricos selecionados para embasar as discussões propostas.

Na próxima seção, será apresentada a pesquisa exploratória referente à busca de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao uso da ferramenta *Connected Papers*, com destaque para as publicações relevantes que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste estudo.

6 O QUE DIZEM OS RESULTADOS DA PESQUISA?

6.1 Pesquisa exploratória

Esta pesquisa desenvolveu uma abordagem exploratória, que combinou uma revisão da literatura sobre a formação docente na Educação do Campo com a aplicação de um questionário aos educadores. O objetivo foi identificar lacunas entre a teoria e a prática educacional, analisando o que forma essas discrepâncias e impactam o cotidiano escolar. Para a condução da pesquisa exploratória foram utilizados dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), proporcionando uma base sólida para a análise.

O primeiro passo consistiu em definir questões de interesse para identificar elementos que possibilitaram aproximação e aprofundamento sobre o tema. Foram destacados três principais aspectos nos estudos analisados: (1) os objetivos de pesquisa revelados, (2) a metodologia adotada e (3) as teorias exploradas. Para tanto, definiu-se como critério de inclusão, os trabalhos publicados entre 2018 e 2024, revisados por pares, com acesso aberto, no idioma Português, sendo pesquisas teóricas, bibliográficas ou de campo, na área da Educação do Campo, com foco na formação docente. Os critérios de exclusão foram a indisponibilidade dos trabalhos para downloads e aqueles que estavam fora do tema.

A pesquisa resultou na identificação de 28 artigos por meio dos termos “Educação do Campo” e “Formação Docente”. Dentre esses foram selecionados 10 estudos que apresentaram maior alinhamento com a temática investigada, considerando sua relevância para a discussão sobre a formação docente e as especificidades da Educação do Campo.

Quadro 1- Periódicos sobre Educação do Campo e formação docente – CAPES.

(Continua)

| | | | |
|------|---|---|--|
| 2021 | CARVALHO, Odair França de; SANTOS, Josenilde Lima. A proposta pedagógica de Educação do Campo no estado de Pernambuco: diálogos entre Educação do Campo, currículo integrado e interdisciplinaridade. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 6, p. e10822, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10822 | Educação do Campo, currículo integrado, interdisciplinaridade | Revista Brasileira de Educação do Campo. |
|------|---|---|--|

Quadro 1- Periódicos sobre Educação do Campo e formação docente – CAPES.

(Continuação)

| | | | |
|------|--|--|---|
| 2023 | RIBEIRO, Diana da Silva; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Educação do campo: movimento e resistência. Debates em Educação , [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15262, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15262. | Movimentos sociais, conquistas sociais, marcos regulatórios, Educação do Campo, Resistência. | Debates em Educação. |
| 2022 | PAULA, H. V. de C. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. Revista Educação e Políticas em Debate , [S. l.], v. 12, n. 1, p. 240–256, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67544. | Educação do Campo, Território, Formação de Professores. | Revista Educação e Políticas em Debate. |
| 2022 | SILVA, Célia Regina Nunes Cardoso; SCHWENDLER, Sonia Fátima. O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da Educação do Campo. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 7, p. e11140, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e11140. | Educação do Campo, educação rural, currículo, recontextualização. | Revista Brasileira de Educação do Campo. |
| 2021 | CARVALHO, Odair França de; SANTOS, Josenilde Lima. A proposta pedagógica de Educação do Campo no estado de Pernambuco: diálogos entre Educação do Campo, currículo integrado e interdisciplinaridade. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 6, p. e10822, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10822 | Educação do Campo, currículo integrado, interdisciplinaridade | Revista Brasileira de Educação do Campo. |
| 2021 | SOUZA, J. de; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Educação Científica do Campo: uma Proposta Formativa e Curricular de Educação Científica para as Licenciaturas em Educação do Campo. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências , [S. l.], p. e29403, 1–30, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u15151544. | Educação Científica, Educação do Campo, Análise Bakhtiniana, Currículo, Formação Docente. | Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. |

Quadro 1- Periódicos sobre Educação do Campo e formação docente – CAPES.

(Conclusão)

| | | | |
|------|--|--|--|
| 2021 | COSTA, L. M. da.;BATISTA, M. do S. X. . O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. Revista Espaço do Currículo , [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–15, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081. | Educação do Campo, Currículo, Escola do Campo, Contra hegemonia. | Revista Espaço do Currículo. |
| 2020 | COELHO, George Leonardo Seabra. Educação do Campo no Rio de Janeiro: relato da experiência de implementação da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 5, p. e9386, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e9386. | Licenciatura em Educação do Campo, formação docente, movimentos sociais. | Revista Brasileira de Educação do Campo. |
| 2020 | SANTOS, J. B. dos; ARAUJO, E. J. M. A educação do campo no campo da educação popular: caminhos para efetivação de uma educação emancipadora. Revista de Educação Popular , Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 56–73, 2020. DOI: 10.14393/REP-v18n32019-48761 | Educação do Campo, Educação popular, Educação emancipatória. | Revista de Educação Popular. |
| 2020 | SANTOS, G.; MOURA, A. C. Práticas Pedagógicas Publicadas na Revista Brasileira de Educação do Campo: articulação do Ensino de Ciências e da Educação do Campo. Revista Insignare Scientia - RIS , v. 3, n. 4, p. 22-40, 20 nov. 2020. | Práticas Pedagógicas, Educação do Campo, Ensino de Ciências. | Revista Insignare Scientia – RIS |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os artigos analisados convergem na discussão sobre a Educação do Campo no Brasil, destacando aspectos específicos, mas interligados, nas práticas pedagógicas, políticas públicas e desafios enfrentados na formação educacional das populações do campo. Os textos analisados apresentam um enfoque comum na Educação do Campo, enfatizando a relevância de um currículo que se adapte às necessidades específicas das populações rurais, valorizando

suas identidades, culturas e saberes locais. Em todas as investigações, ressalta-se a busca por práticas pedagógicas que promovam uma educação alinhada aos princípios da Educação do Campo, os quais visam à emancipação social e à integração entre a escola e a comunidade rural. O currículo é considerado um elemento essencial para essa integração, devendo refletir as particularidades do contexto rural e considerar as experiências dos educadores e alunos.

No que tange à metodologia, os textos convergem no uso de abordagens qualitativas para investigar as práticas pedagógicas no campo. A maioria das pesquisas emprega análise documental, entrevistas e observação como ferramentas para compreender as dinâmicas educacionais e os impactos das políticas públicas nas escolas rurais. Ademais, a análise de conteúdo, a pesquisa participativa e a análise histórica e reflexiva são metodologias utilizadas para aprofundar a compreensão das realidades e desafios enfrentados por educadores e alunos em contextos rurais.

O estudo de Coelho (2023) foca nas experiências do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade Federal do Tocantins (UFT), investigando a prática pedagógica e a Pedagogia da Alternância como estratégia formativa relevante para a educação no campo. Carvalho e Santos (2021), por sua vez, exploram a Educação do Campo em Pernambuco, enfatizando o impacto das políticas compensatórias e contínuas na qualidade social do ensino, com um olhar direcionado para o currículo integrado e a interdisciplinaridade como elementos de articulação entre o contexto escolar e comunitário. Com uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, os dados foram obtidos por meio de análise documental, observação, questionários e entrevistas. A análise utilizou os fundamentos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo identificar padrões e significados nas práticas pedagógicas e compreendê-las à luz da interdisciplinaridade e do currículo integrado.

Paralelamente, Paula (2022) apresenta uma perspectiva ampla, analisando a institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo em nível nacional, com destaque para os desafios impostos pela pandemia de COVID-19. A metodologia abrange revisão de literatura, análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e mapeamento da territorialização das licenciaturas. Ribeiro e Nogueira (2023) contribuem com uma abordagem crítica, relacionando as lutas sociais e os movimentos de resistência camponesa à necessidade de uma educação emancipatória e sustentável, fundamentada na participação comunitária e no protagonismo dos sujeitos.

O estudo de Coelho (2020) sobre a implementação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) integra os movimentos sociais às políticas públicas, promovendo uma formação que valoriza a cultura e a memória camponesa. A metodologia adotada integra a realização de seminários, pesquisas e projetos vinculados ao curso, além de um balanço crítico das experiências acumuladas ao longo de sua implementação. Com base na pesquisa participativa, o estudo evidencia o protagonismo de educadores e educandos no processo formativo e na construção do conhecimento, valorizando suas vivências e saberes como elementos fundamentais para uma educação que atenda às realidades e necessidades das populações do campo.

No artigo, a referência à autora Gadotti destaca a necessidade de uma universidade que se comprometa com a educação popular, enfatizando a importância de estudantes e professores interagirem com a comunidade. Essa perspectiva se alinha com a proposta de uma educação que valorize a dignidade humana e busque a transformação social, refletindo os objetivos da Licenciatura em Educação do Campo discutidos por Coelho(2020).

A relação entre esses trabalhos evidencia a importância de uma Educação do Campo que dialogue com as necessidades das populações rurais, priorize a interação entre educadores e comunidade e promova a transformação social. O artigo "Educação Científica do Campo: uma Proposta Formativa e Curricular de Educação Científica para as Licenciaturas em Educação do Campo", publicado em 2021 por Josiane de Souza, Fernanda Ostermann e Flavia Rezende, explora as contribuições da filosofia de Bakhtin para a educação científica do campo. Entre as principais ideias, destaca-se a compreensão da linguagem como um espaço de diálogo e interação, onde os enunciados são moldados por contextos históricos e sociais.

Essa perspectiva aproxima a educação científica das realidades e vozes dos sujeitos do campo, valorizando a diversidade de saberes e experiências. Além disso, a análise bakhtiniana enfatiza a importância do discurso crítico e da construção coletiva do conhecimento, essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados. A pesquisa aborda a formação de educadores em contextos rurais, levando em consideração as particularidades e desafios enfrentados por esses profissionais. Ela propõe uma integração entre a educação científica e a educação do campo, visando uma formação fundamentada teórica e socialmente relevante. O objetivo é investigar a relação entre essas duas áreas, propondo uma concepção de educação científica que seja significativa para a formação docente nas licenciaturas em Educação do Campo. A metodologia inclui uma revisão histórica e uma análise crítica das vozes que

dialogam nessas áreas, buscando construir uma proposta que harmonize as perspectivas críticas de ambos os campos.

O artigo intitulado "O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da Educação do Campo", publicado em 2022 por Célia Regina Nunes Cardoso Silva e Sônia Fátima Schwendler, explora a construção do currículo na Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos e o protagonismo das educadoras na implementação de práticas pedagógicas. O estudo aborda a relação entre o currículo escolar e os princípios da Educação do Campo, destacando a importância de um currículo que valorize o conhecimento local e as experiências dos alunos, integrando o saber à vida cotidiana e promovendo o trabalho coletivo como base para o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi conduzida de forma qualitativa, utilizando análise documental e história oral para coletar dados. Foram realizadas entrevistas com as educadoras da escola, com o objetivo de compreender suas práticas pedagógicas e como estas se relacionam com os princípios da Educação do Campo. O principal objetivo foi investigar como o currículo da Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos é construído a partir do protagonismo das educadoras, superando o ensino fragmentado e buscando uma educação mais conectada com a realidade da comunidade rural.

O estudo realizado por Santos e Moura (2020) no artigo "Práticas Pedagógicas que Articulam Educação do Campo e Ensino de Ciências" adotou uma abordagem qualitativa e foi classificado como uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa consistiu na coleta, organização e análise de publicações da Revista Brasileira de Educação do Campo, abrangendo os volumes de 2016 a 2019. Para identificar práticas pedagógicas eficazes, foram feitas leituras seletivas, excluindo artigos que apenas mencionam metodologias sem uma discussão aprofundada. O processo iniciou com a busca pelo termo "Ensino de Ciências", resultando em 51 artigos, seguido de pesquisas adicionais com as palavras "metodologia de ensino" e "estratégia de ensino". A análise dos resumos e palavras-chave possibilitou a seleção de artigos que abordam metodologias e estratégias de ensino de maneira reflexiva, o que garantiu uma organização eficaz das informações e uma análise aprofundada das práticas pedagógicas.

O texto "O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas", de Luciélcio Marinho da Costa e Maria do Socorro Xavier Batista, publicado na Revista Espaço do Currículo em 2021, analisa o currículo na Educação do Campo como uma alternativa às políticas curriculares predominantes no Brasil. O foco está na

importância de um currículo que atenda às necessidades dos povos do campo, valorizando suas identidades e culturas. O objetivo do artigo é discutir a Educação do Campo como um projeto de classe que visa à emancipação dos camponeses e à construção de uma educação crítica, que se oponha às diretrizes curriculares hegemônicas. A metodologia utilizada é o Materialismo Histórico e Dialético, orientando a análise das contradições sociais e educacionais. O texto também aborda a pesquisa em escolas do campo, observando práticas pedagógicas que refletem os princípios da Educação do Campo, com ênfase na participação da comunidade e dos movimentos sociais na construção do currículo.

Outra abordagem de pesquisa adotada foi o uso da ferramenta *Connected Papers*, que é uma ferramenta que ajuda pesquisadores a explorar artigos acadêmicos interconectados sobre um tema específico. A partir de um artigo inicial, ela gera uma rede visual de trabalhos relacionados, com base em referências e indicações. Isso permite descobrir novas pesquisas, identificar tendências e entender melhor as conexões dentro de uma área de estudo, facilitando a busca por literatura relevante. Para a seleção de artigos e refinamentos entre eles, essa ferramenta gera um gráfico interligando artigos com temas similares. Nesse gráfico, os artigos estão conectados com base em sua similaridade, fundamentada nos conceitos de citação e acoplamento bibliográfico. A suposição é que artigos com citações e referências amplamente coincidentes, provavelmente abordam assuntos relacionados. O banco de dados para esta pesquisa está vinculado ao Corpus de Artigos do *Semantic Scholar* (licenciado sob ODC-BY).

Foi realizada a pesquisa com as palavras-chave "Educação do Campo" e "docência", na qual foi selecionado um artigo científico intitulado "Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UnB", de MC Molina e M. Pereira, publicado em 2020 na Revista Brasileira de Educação do Campo.

A partir da origem do gráfico gerado pelo *Connected Papers*, foram aplicados filtros disponíveis entre os anos de 2018 e 2022, com PDF disponível para download e acesso livre. Foram fornecidas 23 obras derivadas, organizadas de acordo com os critérios de semelhança com o artigo referência. Abaixo estão os dez primeiros artigos listados na tabela.

Quadro 2- Artigos sobre Educação do Campo e docência – Connected Papers.

(Continua)

| Ano | Título da pesquisa e autor | Palavras chave | Local de publicação |
|------|--|---|--|
| 2021 | MOLINA, M C. Resultados de pesquisas sobre os (as) Egressos (as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Rev. Bras. Educ. Camp. , Tocantinópolis, v. 6, e13419, 2021. http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13419 . | Licenciatura em Educação do Campo, prática docente, políticas públicas. | Revista Brasileira de Educação do Campo. |
| 2021 | MOLINA, Mônica Castagna; PEREIRA, Marcelo ;RodriguesFabiano; BITTENCOURT; BRITO, Márcia Mariana. A práxis de egressos(os) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 6, p. e12965, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12965. | Educação do Campo, práxis, egressos(as), gestão democrática. | Revista Brasileira de Educação do Campo. |
| 2021 | CARMO, Nayara Cristine Carneiro do; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: quem são e onde estão os egressos do LeCampo UFMG naturais do Vale do Jequitinhonha. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 6, p. e12931, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12931. | Egressos, licenciatura em Educação do Campo, Vale do Jequitinhonha, atuação dos egressos em Minas Gerais. | Revista Brasileira de Educação do Campo. |
| 2021 | FERREIRA, M. J. L., SILVA, L. B., & FREITAS, G.M.C.(2021).Licenciatura em Educação do Campo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): arte e reflexões sobre o trabalho pedagógico de egressos(as). Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 6, p. E 12970, 2021. DOI:10.20873/uft.rbec.e12970. | Licenciatura em Educação do Campo, arte, egressos, formação. | Revista Brasileira de Educação do Campo. |

Quadro 2- Artigos sobre Educação do Campo e docência – Connected Papers.

(Continuação)

| | | | |
|------|---|---|--|
| 2021 | SILVA, Maria do Socorro; SOUZA ALVES , Moizes. A contribuição da Licenciatura em Educação do Campo UFCG para a formação docente e a prática pedagógica das escolas no Cariri paraibano: concepção dos egressos. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 6, p. e12973, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12973. | Egressos, licenciatura em Educação do Campo, formação docente, pibic, prática pedagógica. | Revista Brasileira de Educação do Campo. |
| 2020 | MOLINA, Mônica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 5, p. e10323, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10323. | Educação do Campo, Docência Universitária, Estágio Docência, Práxis Transformadora | Revista Brasileira de Educação do Campo. |
| 2020 | SILVA, Do Socorro; H.; ANJOS, H.Pereira dos M. .; Castagna, MOLINA, M. .; Antonio Mufarrej, HAGE, S. . Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil:r-existência em debate . Revista Eletrônica de Educação , [S. l.], v. 14, p. e4562146, 2020. DOI:10.14244/198271994562. | Formação de professores, Políticas públicas, Educação superior do campo, Licenciatura em Educação do Campo. | Revista eletrônica de Educação. |
| 2020 | MOLINA, M. C. .; SANTOS, C. A. dos .; BRITO, M. M. B. . O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo . Revista Eletrônica de Educação , [S. l.], v. 14, p. e4539138, 2020. DOI: 10.14244/198271994539. | Pronera, Educação Superior, Produção do conhecimento, Práxis. | Revista Eletrônica de Educação. |

Quadro 2- Artigos sobre Educação do Campo e docência – Connected Papers.

(Conclusão)

| | | | |
|------|--|---|--|
| 2020 | BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. Retratos da Escola , [S. l.], v. 13, n. 27, p. 669–684, 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1038. | Políticas educacionais. Formação docente. Diretrizes Curriculares Nacionais. | Retratos da Escola. |
| 2019 | CAMPOS, D., FRANÇA, D. M., & SANTANA, V. (2019). A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: PRONERA e Licenciatura em Educação do Campo. Revista Brasileira de Educação do Campo , [S. l.], v. 4, p. e7334, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7334. | Educação do Campo, Currículo em Alternância, Formação de Professor, Complexos de Estudo. | Revista Brasileira de Educação do Campo. |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A relação entre os dez artigos revela uma discussão sobre as políticas educacionais e a formação docente no Brasil, com ênfase na Educação do Campo. Em primeiro lugar, destaca-se a importância da Educação do Campo como um espaço de resistência e transformação social. O artigo de Molina e Pereira (2020) sobre a inter-relação entre a graduação e pós-graduação na formação de professores do campo, especialmente no Estágio Docência, propõe uma abordagem que valoriza as especificidades das comunidades rurais, em contraposição às abordagens hegemônicas. Essa perspectiva também é discutida por Silva e colaboradores (2020), que criticam as políticas centradas na BNCC e na padronização do ensino, apontando para um retrocesso nas políticas públicas que fragilizam a Educação do Campo e as práticas pedagógicas localizadas.

A ideia de contra-hegemonia aparece fortemente, especialmente nos artigos que abordam a Licenciatura em Educação do Campo, como o de Molina, Pereira e Brito (2021), que analisa a práxis dos egressos da Licenciatura e sua resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Essa resistência à padronização é também observada no estudo de Silva et. al (2020), que critica as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) por sua tendência a se adaptar aos moldes do mercado, deixando de lado as especificidades culturais e sociais das escolas do campo.

A formação de docentes do campo é apresentada, então, como um espaço de disputa, no qual é preciso vencer a pressão de políticas que buscam uniformizar a educação sem considerar a diversidade local. O impacto dessa formação nas práticas educativas é um tema comum, como se vê nos estudos sobre os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo, que ressaltam como essas formações impactam positivamente as práticas pedagógicas nas escolas rurais, promovendo uma educação que dialoga com as realidades dos alunos.

A discussão sobre as políticas públicas e suas implicações para a formação docente também é central. Os artigos de Ferreira, Silva e Freitas (2021) sobre a Licenciatura em Educação do Campo da UNEB e o de Silva et. al. (2020), sobre as políticas implementadas no Brasil, destacam os desafios enfrentados pelos docentes do campo devido a políticas que, muitas vezes, não atendem às demandas específicas dessas comunidades. A aplicação de políticas educacionais neoliberais, como a BNCC, é vista como um obstáculo para a construção de uma educação crítica e emancipadora. Em contrapartida, a formação docente no campo, abordada por Carmo (2021) e outros, busca resgatar os saberes locais e promover uma educação que valorize as culturas camponesas, desafiando os modelos educacionais que não consideram a realidade do campo.

A resistência a modelos de ensino que desconsideram essas necessidades locais também está presente em outros artigos, como o de Campos et. al. (2019), que defendem a importância de uma formação que una teoria e prática, garantindo que os docentes do campo possam atuar de forma transformadora em suas comunidades. Essa integração é vista como um caminho para a construção de uma formação docente mais crítica e alinhada às especificidades das escolas rurais.

O desafio das políticas educacionais também é tema recorrente. O artigo de Carmo e Martins (2021), que examina a formação de docentes no Vale do Jequitinhonha, e o de Ferreira, Silva e Freitas (2021) sobre a Licenciatura na UNEB destacam como as políticas públicas têm dificultado a criação de uma educação voltada para as realidades rurais. A falta de recursos e a dificuldade de acesso a concursos públicos são barreiras enfrentadas pelos educadores do campo, que muitas vezes se vêem pressionados a adaptar-se a um currículo que não atende às necessidades de suas comunidades.

Por fim, a formação contínua é um ponto central discutido. O estudo de Silva et. al. (2020) sobre as políticas de formação docente destaca a importância de um processo contínuo de reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas. Esse conceito está diretamente

relacionado ao Programa de Formação Continuada de Professores em Educação do Campo, que visa oferecer oportunidades para que os educadores possam revisar e transformar suas práticas de ensino ao longo de suas carreiras. A formação contínua, portanto, é vista como uma ferramenta essencial para enfrentar as dificuldades e desafios impostos pelas políticas educacionais e para garantir que a educação do campo se mantenha alinhada aos princípios da diversidade cultural e da justiça social.

Nesse sentido, a Educação do Campo, configura-se como um campo de resistência contra as políticas educacionais que buscam homogeneizar a educação no Brasil. A busca por uma formação docente que valorize as culturas locais e promova a emancipação social é um desafio constante. As políticas públicas, embora tenham avançado em alguns momentos, ainda enfrentam obstáculos significativos devido à falta de uma visão que integre as especificidades da realidade rural nas decisões pedagógicas.

6.2 Pesquisa de campo.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, também foi realizada uma pesquisa de campo por meio da aplicação de um questionário estruturado, composto por perguntas fechadas e a possibilidade de respostas abertas. As questões foram organizadas em três blocos: o primeiro, destinado ao levantamento dos perfis dos professores entrevistados; o segundo, relacionado aos saberes docentes e à formação continuada; e o terceiro, focado na atuação docente. E o público respondente foi composto por professores que atuaram no acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST) na região metropolitana de Belo Horizonte nos anos de 2023 e 2024.

O questionário desenvolvido para esta pesquisa foi estruturado com base na questão central da dissertação e, a partir da análise dos dados coletados, foi possível identificar três categorias principais, que serviram como base para a organização e interpretação dos resultados:

- a) Perfil do professor – Essa categoria engloba o tempo de experiência dos docentes, tanto no magistério em geral, quanto especificamente na Educação do Campo. Através dela, buscou-se entender as diferentes trajetórias profissionais dos participantes, destacando-se o contexto e a experiência de cada um influenciando suas práticas pedagógicas.
- b) Saberes docentes e formação continuada – Nessa categoria, são envolvidos os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores, considerando tanto a formação

inicial como as experiências de formação continuada. Isso inclui cursos de extensão, especializações e a formação acadêmica, permitindo compreender como esses processos formativos são importantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica no contexto da Educação do Campo.

c) Atuação docente – Essa categoria se refere às estratégias pedagógicas impostas pelos professores, bem como aos desafios e potencialidades encontradas no exercício de sua profissão. Ao abordar esse ponto, foi possível analisar os recursos empregados e os aspectos positivos e as dificuldades que permeiam a docência na Educação do Campo.

Essas categorias foram condicionadas a partir das questões do questionário e representam uma estrutura que orienta a discussão dos dados, permitindo uma visão sobre a realidade da prática docente no contexto da Educação do Campo.

O questionário elaborado para esta pesquisa incluiu questões voltadas ao perfil dos profissionais, sua formação acadêmica e o tempo de atuação na Educação do Campo. Além disso, buscou-se compreender as motivações que levaram os docentes a ingressar nessa modalidade de ensino, bem como as estratégias adotadas para se prepararem para o exercício profissional nesse contexto.

Também foram investigados os desafios enfrentados pelos professores em relação à sua formação e preparação, assim como possíveis melhorias que poderiam ser implementadas para fortalecer a qualidade da formação continuada e promover o desenvolvimento profissional na área.

A pesquisa seguiu os preceitos éticos da Resolução 466/12 (Brasil, 2012). A fim de garantir o anonimato, os participantes foram identificados pela letra “P” para professor, seguido de números de 1 a 9 para diferenciá-los conforme a sequência das respostas aos questionários. Assim, foram 9, de um total de 22 professores do acampamento, que responderam ao questionário geral pelo Google Forms.

6.2.1 Perfil dos sujeitos

O quadro 3 apresentado a seguir reúne os principais aspectos que compõem o perfil dos professores entrevistados, com uma amostra composta por nove professores, o que corresponde a 100% dos participantes da pesquisa, salientando fatores como a formação acadêmica, os anos de experiência na área de ensino e a atuação na Educação do Campo. Essas informações proporcionam uma visão acerca das características desses educadores,

contribuindo para uma melhor compreensão das especificidades e desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar.

Quadro 3- Perfil dos professores entrevistados.

| Professor | Idade | Gênero | Tempo de Experiência como docente | Tempo de atuação em Educação do Campo |
|-----------|-------|-----------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| P1 | 53 | Feminino | Mais de 10 anos | 1 a 3 anos |
| P2 | 47 | Masculino | 4 a 6 anos | 1 a 3 anos |
| P3 | 39 | Feminino | 4 a 6 anos | 4 a 6 anos |
| P4 | 46 | Masculino | 1 a 3 anos | Menos de 1 ano |
| P5 | 28 | Feminino | 1 a 3 anos | 1 a 3 anos |
| P6 | 32 | Masculino | 4 a 6 anos | 4 a 6 anos |
| P7 | 54 | Feminino | Mais de 10 anos | 1 a 3 anos |
| P8 | 46 | Masculino | 1 a 3 anos | Menos de 1 ano |
| P9 | 30 | Masculino | 1 a 3 anos | 1 a 3 anos |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O perfil dos educadores entrevistados, com informações sobre idade, gênero, tempo de experiência e atuação na Educação do Campo, demonstram uma diversidade notável. A amostra é composta por cinco professores do gênero feminino e quatro do gênero masculino, evidenciando uma distribuição equilibrada entre os gêneros. As idades variam de 28 a 54 anos.

Essa variedade é fundamental para entender as distintas trajetórias e contextos que influenciam o trabalho desses profissionais. A análise desse cenário está alinhada com a visão de Tardif (2014), que enfatiza que o saber pedagógico não é apenas técnico ou teórico, mas está intimamente ligado à identidade, às experiências pessoais e ao percurso profissional de cada educador. Essa compreensão reforça a importância de valorizar as vivências acumuladas ao longo da trajetória, reconhecendo que o conhecimento dos educadores é construído de forma contínua em interação com seu contexto, com os desafios do dia a dia e com as demandas específicas da Educação do Campo.

O tempo de docência dos professores varia, sendo que dois (P1 e P7) possuem mais de 10 anos de experiência; três (P2, P3 e P6) têm entre 4 e 6 anos e quatro (P4, P5, P8 e P9) apresentaram entre 1 e 3 anos de experiência (P4, P5, P8, P9). A atuação dos professores na

Educação do Campo varia consideravelmente. Cinco professores atuam de 1 a 3 anos (P1, P2, P3, P5, P7, P9), dois têm de 4 a 6 anos de atuação (P6, P3) e dois têm menos de 1 ano de experiência (P4, P8). A maioria dos participantes (cinco professores) está no início de trajetória na Educação do Campo, o que pode indicar uma necessidade maior de formação continuada e apoio nesse contexto, considerando os desafios inerentes ao trabalho e as particularidades dessa modalidade o que será visto no produto Educacional em anexo.

Essa predominância de educadores no início de trajetória evidencia a necessidade de políticas de formação contínua que considerem as especificidades do campo. Na Escola Elizabeth Teixeira, essa problemática se manifesta pela ausência de professores formados especificamente em Educação do Campo. Como enfatiza Arroyo (2007, p.160), “a falta de políticas específicas de formação de educadores e educadoras e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo”. Isso significa que, sem estratégias concretas de valorização e apoio, há um enfraquecimento das tradições, saberes e identidades do campo.

A dificuldade dos educadores em se manterem na escola e em se vincularem aos princípios da Educação do Campo é acentuada pela falta de estabilidade em seus contratos. Muitos desses profissionais residem nas cidades da região metropolitana, o que dificulta o estreitamento de laços com as comunidades rurais e os valores próprios do campo.

Os movimentos sociais têm clareza de que a conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo no campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores do campo no campo. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, a cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (Arroyo, 2007,p.169).

Além disso, a natureza temporária de seus contratos, que pode ou não ser renovada, gera uma sensação de incerteza constante. Segundo Arroyo (2007) nas últimas décadas, o movimento docente urbano alcançou melhorias nas condições de trabalho, como concursos e estabilidade. Contudo, essas conquistas não são aplicáveis aos trabalhadores da educação no campo, no caso do acampamento, o que compromete a política de qualificação e a formação de um corpo docente permanente e estável.

O processo de designação de professores na Escola Elizabeth Teixeira, inclui como requisito uma carta fornecida pelo movimento, a qual confere ao docente preferência no contrato. Tal procedimento favorece aqueles que possuem proximidade com o movimento social, em detrimento dos profissionais que, apesar de possuírem formação pedagógica, não têm vínculo com o movimento. Por outro lado, ao estar familiarizado com as especificidades do contexto rural e contar com o apoio do movimento, o professor tende a ter uma continuidade mais eficaz em seu trabalho no acompanhamento escolar. Em algumas situações, a carta dos representantes do movimento assegura preferência na seleção, mas não garante que os profissionais designados possuam a preparação adequada para lidar com as particularidades da realidade rural.

Dessa forma, embora o vínculo com o movimento possa fornecer uma base inicial, quando o professor começa a adquirir experiência e a entender os processos escolares específicos do campo, esse vínculo nem sempre é mantido. No ano seguinte, um novo educador pode assumir a função, muitas vezes sem qualquer experiência prévia nesse contexto, reiniciando assim o ciclo de adaptação e aprendizado.

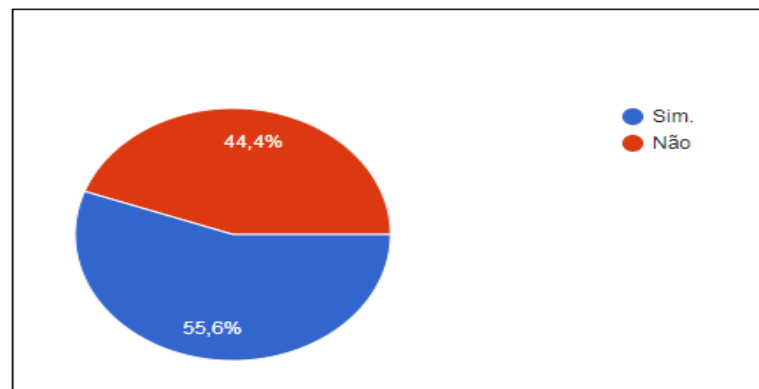
6.2.2 Saberes docentes e formação continuada

No contexto da Educação do Campo, os perfis dos professores entrevistados apresentam uma característica comum: nenhum possui formação específica em Licenciatura em Educação do Campo, embora todos possuam graduação. Entre eles, 5 atuam nas Ciências Humanas, sendo que 1 é bacharel em outra área e leciona com o CAT (Autorização Temporária para Lecionar). Além disso, 2 professores possuem formação em Linguagens e 1 em Ciências Exatas. No que se referem à pós-graduação, 4 docentes (44%) possuem essa formação, enquanto 5 (56%) não a possuem. Entretanto, as áreas de especialização desses professores não estão alinhadas com as demandas da Educação do Campo, o que representa um desafio adicional na adaptação de suas práticas pedagógicas.

Tardif (2002), enfatiza que o saber docente é plural e heterogêneo, composto por saberes acadêmicos, curriculares e experienciais. No caso dos professores da Educação do Campo, a ausência de formação específica na área e a falta de alinhamento entre as especializações e as demandas desse contexto reforçam a centralidade dos saberes experienciais em sua prática pedagógica. Mesmo sem formação específica, esses professores utilizam os saberes adquiridos por meio de sua vivência profissional para adaptar suas práticas

às particularidades da Educação do Campo. A experiência cotidiana se torna, assim, o núcleo central para superar desafios, construir relações com os alunos e responder às demandas pedagógicas, como destacado por Tardif.

Figura 1 – Acesso aos Componentes Curriculares sobre Educação do Campo na Formação Inicial.

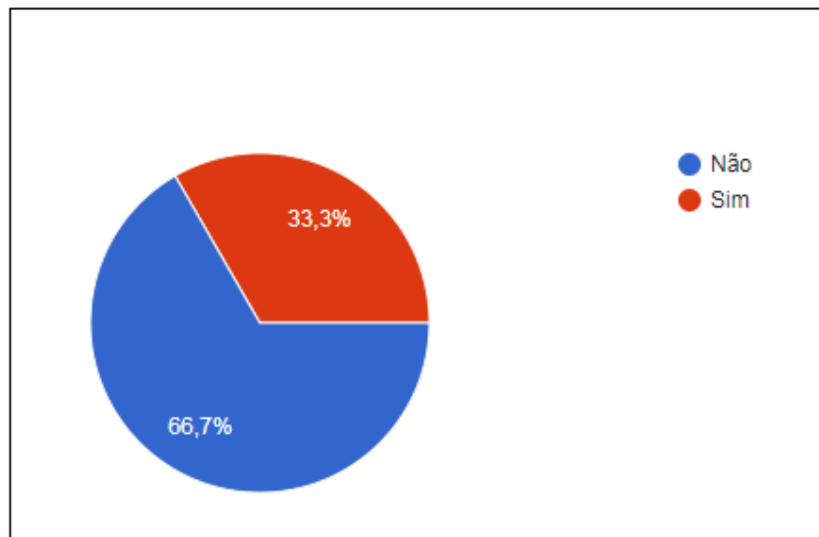


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao serem questionados sobre a presença de componentes curriculares específicos para a Educação do Campo em sua formação inicial, 44,4% dos participantes afirmaram não ter tido acesso a nenhum conteúdo correspondente. A ausência de conteúdos específicos sobre a Educação do Campo nos currículos da Educação Superior pode representar uma lacuna significativa na formação docente, tornando necessária a inclusão dessa disciplina para assegurar uma preparação alinhada às realidades do campo. Por outro lado, 55,6% dos participantes indicaram que tiveram contato com tais componentes, embora não tenham fornecido informações sobre os cursos ou disciplinas específicas que abordaram.

A formação continuada na Educação do Campo apresenta desafios significativos, como demonstram os dados de que apenas 33,3% dos professores entrevistados participaram de cursos específicos, enquanto 66,7% afirmaram não possuir nenhuma formação nessa área. Entre as iniciativas destacadas, o curso Escola da Terra, realizado em parceria entre a Educação do Campo e a UFMG, o Encontro Estadual de Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST-MG, representa um esforço importante para a qualificação de educadores que atuam nesse contexto, mas ainda não supre plenamente a demanda existente.

Figura 2 – Formação continuada sobre Educação do Campo.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Esse quadro reforça a importância da formação continuada como um instrumento fundamental para alinhar os saberes teóricos às demandas específicas do meio rural, permitindo que os professores compreendam melhor a realidade de seus alunos e incorporem elementos da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas. Além disso, a formação continuada valoriza os saberes experienciais dos professores, reconhecendo que suas vivências profissionais desempenham um papel central na construção de práticas pedagógicas.

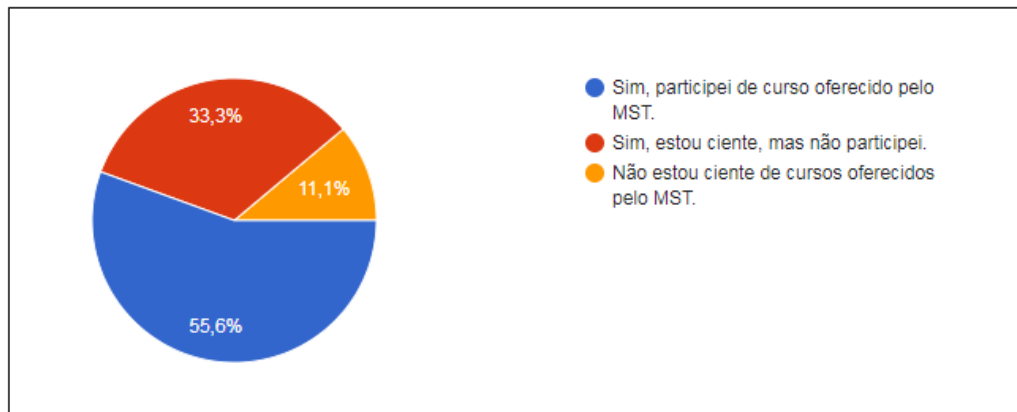
A pluralidade e a heterogeneidade das trajetórias desses educadores, mesmo com formações diversificadas, evidenciam que o saber docente é dinâmico, continuamente construído em diálogo com as demandas do contexto em que atuam. Assim, iniciativas formativas precisam não apenas oferecer suporte pedagógico, mas também promover práticas educativas fortalecendo a Educação do Campo e ampliando o impacto na realidade rural.

Nesse contexto, o estudo de Maria do Socorro Silva e Moisés de Souza Alves (2021), intitulado "A contribuição da Licenciatura em Educação do Campo UFCG para a formação docente e a prática pedagógica das escolas no Cariri paraibano: concepção dos egressos", reforça essa perspectiva ao evidenciar a importância da formação específica para a docência no meio rural. Os resultados da pesquisa apontam que muitos egressos reconhecem a necessidade de um aprofundamento na Educação do Campo e nas áreas de conhecimento específicas, destacando a relevância da atualização e do aperfeiçoamento contínuo para o exercício profissional.

Além disso, o estudo demonstra que a formação continuada é considerada fundamental para enfrentar desafios no mercado de trabalho e para a luta pelos direitos à Educação do Campo, indicando a inserção dos egressos na docência em diferentes etapas, bem como a necessidade de manutenção das escolas nas comunidades e ampliação da oferta do Ensino Médio.

Os resultados também evidenciam que os egressos reconhecem a contribuição da Licenciatura para sua formação e para a inserção no debate sobre a Educação do Campo, embora desafios como concursos públicos e a manutenção de escolas ainda persistam. Dessa maneira, torna-se evidente que a formação inicial e continuada são complementares e indispensáveis para o fortalecimento da prática pedagógica e para a permanência dos profissionais no campo, promovendo uma educação alinhada às especificidades e demandas das comunidades rurais.

Figura 3 – Conhecimento sobre Cursos do MST para Formação de Professores em Educação do Campo.



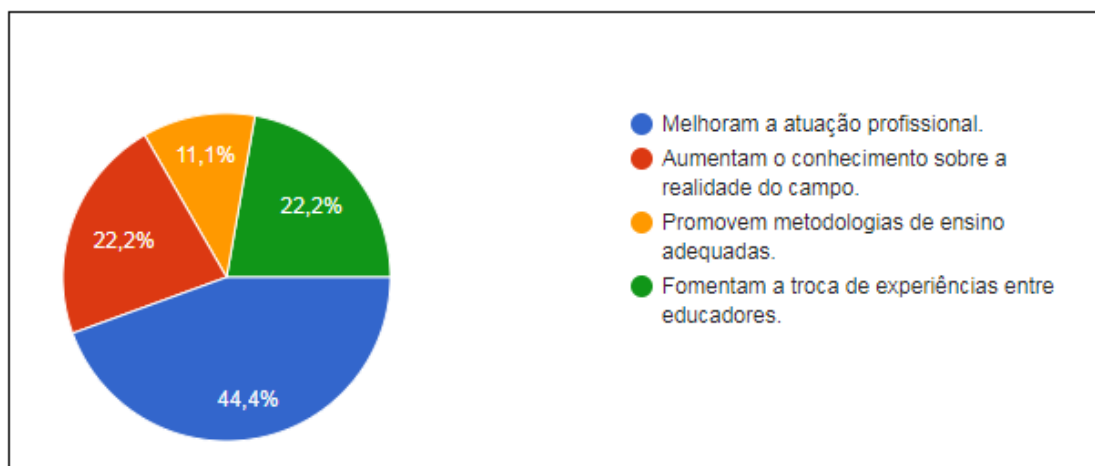
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O levantamento sobre o conhecimento e a participação em cursos oferecidos pelo MST voltados para a formação de professores na área da Educação do Campo indicou que existe a oferta de diferentes cursos. Dos educadores consultados, 33,3% afirmaram ter conhecimento dos cursos, mas não participaram. Já 55,6% indicaram ter participado de ao menos um desses cursos, enquanto 11,1% declararam não saber sobre a existência dessas formações.

Entre os cursos indicados pelos educadores que participaram, destacam-se temas como Agroecologia, Formação para a Construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), Estudo sobre as Diretrizes do Campo, o Encontro Estadual de Educadores da Reforma Agrária e o curso de Pedagogia do Movimento. Esses dados evidenciam a relevância das iniciativas promovidas pelo MST no fortalecimento da formação de professores evidentes às especificidades da Educação do Campo.

Os desafios na formação de professores do campo só serão superados com políticas públicas consistentes, que priorizem a valorização profissional, a continuidade das ações formativas e o fortalecimento do vínculo entre educadores e comunidades. Assim, a análise dos dados revelou como os cursos de formação continuada na Educação do Campo dialogam diretamente com as diferentes etapas do ciclo profissional docente feitas por Huberman (2000) destacando a importância de estratégias que atendessem às necessidades específicas de cada fase, desde a entrada até a diversificação e o aprofundamento profissional. Afinal, como aponta Antunes-Rocha (2009), é necessária uma formação ampliada e totalizante para responder às demandas complexas e multifacetadas da Educação do Campo.

Figura 4 - Percepção sobre a Importância dos Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento na Educação do Campo.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Candau (1996) argumenta que a formação continuada não deve ser entendida apenas como um processo de acumulação de títulos ou novos conhecimentos, mas como um processo de construção de saberes e renovação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, os cursos de extensão e aperfeiçoamento direcionados aos professores da Educação do Campo desempenham um papel fundamental no aprimoramento da prática docente, promovendo uma

formação que vai além da simples aquisição de informações, buscando constantemente novos caminhos de desenvolvimento para a atuação profissional.

Quando questionados sobre os benefícios dessas formações, os professores poderiam escolher até duas opções. Dentre eles, 44,4%, apontaram que o maior benefício foi a melhoria em sua atuação profissional. Além disso, 22,2% destacaram conhecimento sobre a realidade do campo e desenvolveram métodos de ensino mais adequados. Também 22,2% dos educadores fomentam uma troca de experiências entre os profissionais.

Em relação à formação continuada, foi proposta uma questão na qual os participantes poderiam indicar até três áreas de estudo que consideravam essenciais para sua atuação. As opções apresentadas foram: Pedagogia da Alternância, Técnicas para o Desenvolvimento da Agricultura Sustentável com Base Agroecológica, Questões Rurais, Urbanas e Movimentos Sociais, Avaliação da Aprendizagem, Didática, Estado e Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo, e Gestão Educacional.

A análise dos resultados revelou que a Pedagogia da Alternância foi considerada o tema mais relevante, com 55,6% dos participantes apontando sua importância. Outro aspecto importante destacado foi a Técnicas para o Desenvolvimento da Agricultura Sustentável com Base Agroecológica, com 44,4% das respostas. A formação sobre Questões Rurais, Urbanas e Movimentos Sociais também obteve 44,4%. A formação sobre Estado e Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo recebeu 33,3%. Por fim, os cursos sobre Avaliação da Aprendizagem e Didática, com 33,3% e 22,2%, respectivamente, também foram considerados.

O tema referente à Gestão Educacional não foi selecionado entre as opções de formação continuada, o que pode refletir uma percepção de menor prioridade em comparação com outras áreas diretamente ligadas à Educação do Campo. Além disso, a falta de estabilidade no cargo pode diminuir o interesse ou a necessidade de se aprofundar em aspectos administrativos ou de gestão escolar, uma vez que esses profissionais não possuem um vínculo permanente que os conecte diretamente à gestão da instituição.

Sobre o local ideal para a realização da formação continuada de professores, dentre as opções apresentadas, 44,4% dos participantes indicaram que a formação deveria ocorrer nos acampamentos e assentamentos, sugerindo a necessidade de um ambiente mais próximo à realidade do campo e conectada com o cotidiano dos alunos e das famílias.

Outros 33,3% dos professores optaram pela realização da formação na escola onde atuam, o que evidencia a importância da formação dentro do próprio ambiente escolar, considerando as particularidades de cada comunidade e as demandas locais de aprendizagem. A reflexão sobre o papel social da escola do campo é crucial para a formação dos educadores dessa área. A escola do campo não se limita ao ensino convencional, mas tem uma função social importante, atuando como um instrumento de promoção da territorialização dos camponeses.

Segundo o MST,

consideramos superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas um lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática. Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria prima e o destino da educação que fazemos. (MST, 1996, p. 10-11)

Isso é particularmente relevante nas lutas sociais, como o envolvimento de movimentos pela terra e pela educação, onde a escola do campo se torna uma ferramenta de resistência e afirmação dos direitos dos camponeses, ajudando a fortalecer a identidade e a mobilização política das comunidades rurais .

Por fim, 22,2% dos participantes sugeriram que a formação continuada fosse promovida nas universidades públicas, o que pode indicar uma valorização do saber acadêmico e da interação entre teoria e prática, proporcionando aos professores o contato com a formação teórica e a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na realidade.

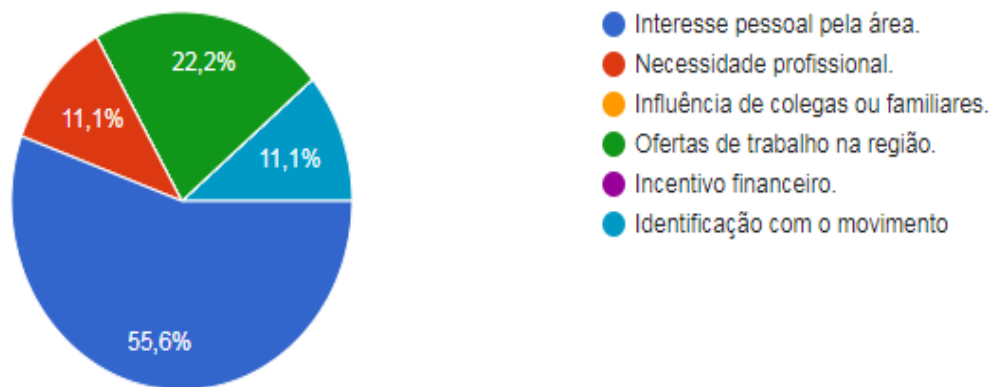
Adicionalmente, um dos participantes ressaltou a importância de realizar a formação continuada no ambiente escolar dentro do acampamento, enfatizando que a Educação do Campo não pode ser vista de forma isolada, mas sim como um processo que se constrói em estreita relação com a comunidade. Essa perspectiva reforça a ideia de Candau (1996), pois demonstra uma valorização do ambiente escolar como um espaço essencial para o desenvolvimento profissional. Assim, a escola não é apenas um local de trabalho, mas também um contexto de aprendizado contínuo, onde o educador tem a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas enquanto interage diretamente com os alunos e a comunidade. Essa escolha dialoga com a reflexão de Nóvoa (1995, p. 16), que amplia essa perspectiva ao afirmar que as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural na qual se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos e que, portanto, a análise de sua prática só tem sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar. Dessa forma, a formação dentro do contexto escolar não apenas

valoriza as especificidades locais, mas também possibilita uma compreensão mais ampla das dinâmicas que permeiam o cotidiano educacional.

6.2.3 A Atuação Docente: Potencialidades e Desafios

Sobre as motivações dos professores para atuar na modalidade Educação do Campo, revelaram-se diversos fatores que influenciam essa escolha profissional. Entre os participantes, 55,6% destacaram o interesse pessoal pela área como a principal motivação, o que sugere uma afinidade com as realidades do campo e suas necessidades educacionais. Além disso, 22,2% mencionaram as ofertas de trabalho na região como um fator motivador, evidenciando a disponibilidade de oportunidades de emprego na região. Por outro lado, 11,1% dos participantes indicaram a necessidade profissional como uma motivação, o que sugere que, para alguns, a atuação na Educação do Campo representa uma exigência ou uma oportunidade dentro de sua trajetória profissional.

Figura 5 - Motivações para atuar na Educação do Campo



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As opções incentivo financeiro e a influência de colegas e familiares não foram mencionados, indicando que esses aspectos não se mostraram relevantes para a decisão de seguir essa carreira.

Em uma entrevista realizada por Coelho (2020) com o professor Dr. George Leonardo Seabra são destacadas as dificuldades estruturais que impactam a Educação do Campo, questões essas que também foram apontadas nas respostas dos professores participantes da

pesquisa. O artigo enfatiza problemas relacionados à infraestrutura das escolas do campo, como a escassez de docentes e de pessoal de apoio, a precariedade das estradas e o transporte inadequado. Esses fatores estão diretamente associados às dificuldades cotidianas enfrentadas pelos educadores, especialmente no que diz respeito à localização das instituições de ensino e ao acesso a elas.

De maneira semelhante, Carmo e Martins (2021) reforçam esses desafios, mencionando a insuficiência de estruturas físicas, a falta de professores qualificados, as dificuldades de acesso às escolas devido à ausência de transporte adequado e à condição precária das estradas, além da carência de materiais pedagógicos, da formação insuficiente dos educadores e das condições econômicas adversas.

Os professores que participaram da pesquisa identificaram duas alternativas principais em relação às dificuldades encontradas na Educação do Campo. As opções selecionadas incluem: a falta de formação específica, a ausência de recursos pedagógicos adequados, as dificuldades de deslocamento e acesso às instituições de ensino, a falta de apoio da comunidades locais e a escassez de recursos pedagógicos.

A análise dos resultados indicou que a maior dificuldade relatada foi a ausência de recursos pedagógicos adequados, com 77,8% das respostas. Isso evidencia uma grande limitação no acesso a materiais e ferramentas que atendam às necessidades específicas das escolas do campo.

Outra dificuldade relevante foi o deslocamento e o acesso às instituições de ensino do campo, mencionada por 66,7% dos participantes. Esse dado reflete as barreiras logísticas enfrentadas pelos professores, especialmente em áreas rurais onde o acesso às escolas pode ser dificultado pela distância e pelas condições de transporte. No caso do acampamento, há o acesso pela estrada que vai para o município de Brumadinho, mas, parte dela não é asfaltada e em períodos de chuva o acesso é muito difícil; é importante ressaltar que anteriormente havia o acesso pela balsa que atravessava o rio Paraopeba.

A falta de apoio das comunidades locais foi uma dificuldade que não foi mencionada por nenhum dos participantes, o que pode ser interpretado como uma evidência do envolvimento da comunidade escolar na educação. Isso demonstra que, mesmo diante da ausência de investimentos e de dificuldades estruturais, há um esforço local para manter a educação ativa no campo. No entanto, essa realidade reforça a necessidade de políticas educacionais mais específicas garantindo melhores condições de ensino e aprendizagem para

professores e alunos das escolas rurais.

Esse dado sugere que a Pedagogia da Alternância, modelo pedagógico em que os professores e alunos alternam períodos de atividades escolares e de vivência no campo, é uma abordagem eficaz para fortalecer a participação da comunidade na escola. A interação constante entre os educadores e as famílias, característica desse modelo, pode ter contribuído para a ausência de percepção de falta de apoio comunitário. Além disso, a disponibilidade de recursos pedagógicos foi citada por 11,1% dos participantes, o que aponta para uma dificuldade menor, mas ainda relevante relacionada ao acesso a materiais educativos adequados.

Além das dificuldades mencionadas pelos professores, Coelho (2023), ao entrevistar o Prof. Dr. Maciel Capa em seu artigo “Educação do Campo no norte do Tocantins: relatos das experiências da Licenciatura em Educação do Campo na UFT”, destaca que um dos desafios enfrentados é a necessidade de pressionar as prefeituras e os governos estaduais para a realização de concursos públicos. Esses concursos são fundamentais para garantir a inserção dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas rurais, promovendo, assim, a valorização e a continuidade da educação voltada para essa realidade específica.

A questão sobre os conhecimentos considerados fundamentais pelos professores e aplicados em sua prática docente na Educação do Campo revelou algumas tendências importantes. Os participantes puderam escolher até duas opções, e os resultados mostraram que o maior percentual de respostas, 56,7%, apontou a experiência prática adquirida ao longo da profissão como o conhecimento mais relevante para sua atuação. Isso sugere que a vivência cotidiana na sala de aula é um fator determinante para a prática pedagógica, permitindo que os professores utilizem suas experiências anteriores para enfrentar desafios e buscar soluções eficazes.

Além disso, 44,4% dos participantes destacaram os conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada como essenciais. Esse dado reforça a importância da qualificação docente, como evidenciado no relato sobre a experiência de implementação da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. Nessa perspectiva, o Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho entrevista o Prof. Dr. Ramofly Bicalho Santos, que enfatiza que

A formação dos educadores/as do campo pode significar a garantia de práticas coerentes com os valores e princípios defendidos pela Educação do Campo. Ela reconhece as relações sociais que ali se estabelecem e apontam o território campestre, não como extensão da cidade, mas de valorização das

formas de vida, desejos e trajetórias dos sujeitos, individuais e coletivos.(Coelho, 2020,p.13).

Outro aspecto importante é o conhecimento pedagógico para a mediação de aprendizagens, apontado por 33,3% dos participantes como um componente fundamental. Esse conhecimento capacita os professores a articular diferentes formas de ensinar e aprender, facilitando a adaptação de estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos.

Ainda, 44,4% dos educadores ressaltaram a importância dos conhecimentos compartilhados e aprendidos por meio da troca entre colegas de profissão. Esse dado evidencia a relevância da colaboração e da troca de experiências entre os professores, que enriquecem sua prática pedagógica por meio da construção coletiva de saberes.

A questão sobre as estratégias utilizadas para garantir uma atuação com qualidade na Educação do Campo revelou algumas abordagens-chave adotadas pelos professores. Dentre as respostas, 66,7% dos participantes destacaram a formação continuada regular como uma estratégia fundamental para garantir a qualidade da atuação docente. Além disso, 66,7% dos educadores também ressaltaram a participação em redes de colaboração entre professores como uma estratégia importante.

Outras estratégias apontadas pelos participantes incluem a supervisão e apoio pedagógico constante, mencionada por 55,6%, o que demonstra a importância do acompanhamento regular e da orientação pedagógica para o aprimoramento contínuo da prática docente. Por fim, 33,3% dos professores indicaram o incentivo financeiro como uma estratégia relevante, embora com menor impacto em comparação com as outras opções. Esses dados revelam que a formação contínua, a colaboração entre os professores e o apoio pedagógico são estratégias-chave para garantir uma educação de qualidade no contexto do campo.

Carmo e Martins (2021) descrevem a experiência de um profissional da educação que atua em uma escola do campo em Jenipapo de Minas, destacando diversos aspectos do contexto educacional rural e dos desafios enfrentados. O profissional entrevistado afirma que, apesar da legitimação e das diretrizes, a realidade cotidiana das escolas do campo ainda apresenta grandes limitações, como a falta de materiais pedagógicos e a deficiência de formação adequada para professores e gestores. Segundo ele, a ausência desses recursos e do suporte necessário obriga a aplicação das diretrizes e dificulta o papel dos educadores como agentes de transformação.

A melhoria na atuação docente na Educação do Campo pode ser impulsionada por

medidas estratégicas, como indicam as respostas dos participantes. Um passo crucial seria o aumento da oferta de cursos específicos para a formação dos professores que atuam nesse contexto, com 55,6% dos entrevistados reconhecendo a importância dessa medida.

Nesse sentido, Molina (2017) enfatiza a necessidade de uma estreita relação entre as Licenciaturas e as escolas do campo, com o objetivo de criar uma formação pedagógica conectada às realidades locais. A proposta de Molina sugere que a formação de professores para as escolas do campo não deve ser genérica nem desconectada das especificidades do ambiente rural, mas deve integrar teoria e prática de forma que a formação seja crítica e alinhada ao contexto social e cultural dos alunos.

Outro aspecto relevante é o maior investimento em recursos pedagógicos, com 44,4% das respostas perguntando sobre essa ação. Além disso, a criação de parcerias com instituições de ensino superior, também reforçada por 44,4% dos participantes, se revela uma estratégia eficaz para fomentar a formação continuada dos professores da Educação do Campo. Por outro lado, o fortalecimento das redes de apoio e colaboração, proposto por 33,3% dos entrevistados, se configura como uma ação crucial para criar um ambiente mais cooperativo e solidário, tanto entre os professores, quanto com as comunidades. Além disso, a implementação de incentivos financeiros, apontada por 11,1% dos participantes, poderia ser uma medida importante para atrair e reter professores dedicados, garantindo maior estabilidade e comprometimento com a Educação do Campo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, como uma modalidade específica, é um marco recente e tem sido progressivamente construída, principalmente pelos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e pelas especificidades das comunidades rurais (Santos e Miranda, 2017). A luta pela valorização da educação no campo visa não apenas o acesso à educação, mas também a adaptação dessa prática às necessidades locais, respeitando as identidades culturais e sociais das populações rurais.

O objetivo geral desta dissertação foi investigar os desafios e as potencialidades inerentes à docência na Educação do Campo. Para isso, realizou-se um levantamento do panorama dessa modalidade no Brasil, mais especificamente, em Minas Gerais, analisando as políticas de formação docente existentes e sua percepção por parte dos profissionais da área.

A análise dos dados demonstra a relevância da formação continuada como um instrumento essencial para a melhoria da atuação docente na Educação do Campo. Como apontado por Candau (1996), a formação continuada não deve ser vista apenas como uma acumulação de conteúdos ou cursos, mas como um processo dinâmico e transformador, que possibilita a atualização das práticas pedagógicas e a construção de saberes de forma integrada. Nesse sentido, uma formação continuada deve ser pensada respeitando as especificidades do campo e promovendo uma educação que considere as dimensões sociais, culturais e econômicas dos alunos.

Além disso, a aproximação entre as Licenciaturas e as escolas do campo, como sugerido por Molina (2017), é fundamental para garantir que os futuros educadores tenham uma formação que seja efetivamente aplicada à realidade local. A conexão com o ambiente de trabalho desde a formação inicial permite que os educadores compreendam as demandas e desafios do campo, desenvolvendo práticas pedagógicas mais adequadas e eficazes.

Embora existam resoluções e legislações que asseguram sua especificidade, essas medidas ainda mostram-se insuficientes, uma vez que persistem desafios como a precariedade da infraestrutura escolar e a carência de profissionais devidamente qualificados para essa modalidade.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a ausência de componentes curriculares específicos na formação inicial de grande parte dos professores entrevistados e demonstra que essa modalidade ainda não recebe a devida atenção nos cursos de licenciatura. Ao mesmo tempo, a alta demanda por formação continuada reforça a importância de políticas

educacionais que priorizem o desenvolvimento profissional dos educadores que atuam em contextos rurais.

Observa-se a oferta de cursos de formação continuada que possibilitam a capacitação dos profissionais da área. Ainda que tais diretrizes estejam previstas nas resoluções e leis do estado de Minas Gerais, verifica-se que a predominância dos cursos de formação continuada ofertados resulta de parcerias e iniciativas promovidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Para além de resoluções que reconhecem sua importância e estabelecem diretrizes para sua implementação, é fundamental que essas normativas sejam efetivamente cumpridas, garantindo a infraestrutura adequada, a formação de profissionais qualificados e o acesso equitativo a uma educação de qualidade no meio rural.

Com base nos resultados da pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional, materializa-se um produto educacional como uma extensão desta dissertação de pesquisa, refletindo sobre sua aplicação e buscando relevância para promover mudanças tanto em sala de aula quanto na instituição escolar como um todo. Dessa forma, foi elaborado um guia didático voltado para professores que estão iniciando nessa modalidade de ensino, sendo que o objetivo do material é fornecer orientações e subsídios que os auxiliem no início desse percurso, contribuindo para a qualificação de sua prática pedagógica.

Algumas limitações desta pesquisa devem ser ressaltadas. A principal dificuldade enfrentada foi a amostragem reduzida de professores participantes, o que restringiu a abrangência da análise.

Para mitigar essas limitações, recomenda-se que estudos futuros aprofundem aspectos ainda pouco investigados, como a disponibilidade e adequação dos materiais didáticos, a falta de estrutura das escolas, bem como os impactos da escassez desses recursos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, torna-se essencial analisar a eficácia das políticas públicas voltadas para essa modalidade, identificando quais medidas têm promovido melhorias na infraestrutura das escolas rurais e quais são os principais entraves à sua implementação.

O aprofundamento dessas questões pode contribuir para um diagnóstico mais abrangente e embasar estratégias efetivas para a consolidação e aprimoramento da Educação do Campo no Brasil.

Por fim, este estudo reforça a urgência de políticas educacionais que consolidam a Educação do Campo como uma modalidade essencial dentro do sistema educacional

brasileiro. Ao evidenciar as lacunas na formação docente e apontar caminhos para fortalecer a qualificação dos professores, esta pesquisa pode subsidiar ações institucionais voltadas à inclusão de disciplinas específicas nos currículos dos cursos de licenciatura, bem como à ampliação de programas de formação continuada. Dessa forma, garantir a continuidade dos estudos sobre essa temática é fundamental para fortalecer a Educação do Campo e assegurar o direito a uma formação de qualidade para as populações rurais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES–ROCHA, MI. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. Em: MARTINS, A. A.; ANTUNES–ROCHA, MI, **Educação do Campo – Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 39-55, 2009.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação no campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (Por uma Educação do Campo)**. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Documentos Finais**. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo**: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância, 402f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 150–168, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 45, p. 221–236, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n45.7783. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7783>>. Acesso em: 16 maio. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: < <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2023-08-16.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL, Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2.798, de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação do campo. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/155127?_gl=11lhbwq8_gaMzI3ODI2MTU4LjE2Njk5MTc3ODQ._ga_CW3ZH25XMKMTY4ODU4NDc5NS4xNC4xLjE2ODg1ODcwNTQuMC4wLjA. Acesso: jul,2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2020 – **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013. 562 p.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008** – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 23/2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36/2001** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição (1969)**. Lex: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 1 out. 2023

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 11 de Agosto de 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613, de 2 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Diário oficial da União – Seção 1-23/8/1946, Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa de Formação Continuada de Professores em Educação do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-fe/194-secretaria-112877938/s-educacao--continuacao-22/174-programa-de-forma-com-de-pro-em-educ-fazer-acampamento>. Acesso: 01/11/2024.

BRASIL. **Procampo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL DE FATO, **MST ocupa fazenda de Eike Batista em Minas Gerais**: Mobilização dos sem-terra em Minas Gerais comemora 30 anos de luta. Belo Horizonte. 3 de Julho de 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/07/03/movimento-dos-trabalhadores-sem-terra-de-minas-gerais-ocupa-fazenda-de-eike-batista/>. Acesso: Nov. 2024.

BRASIL DE FATO (2019). **Acampamento do MST às margens do Rio Paraopeba sente os efeitos do rompimento da barragem**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopebasente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/> Acesso em: Nov. 2024.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 669–684, 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1038

CALDART, R. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (orgs.). **Formação de professores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55- 78 (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

CALDART, Roseli Salete. **Palestra realizada sobre Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. I Seminário de Formação Continuada de professores das Licenciaturas em Educação do Campo, agosto, 2017.

CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para Reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010, pp. 103-126.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo. **Expressão popular**, 2010, pág.127-154 (Cadernos do Iterra n.15, setembro 2010).

CALDART, **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola, Petrópolis,RJ:Vozes, 2000a, p. 147.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e territórios/territorialidades camponesas: terra, família e trabalho. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. (orgs.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 397-411.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, vol. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios**. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,Porto Alegre, 1998,170 p.

CAMPOS, D., FRANÇA, D. M., &SANTANA, V. (2019). A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: PRONERA e Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 4, p. e7334, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7334.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Reali, A.M.M.R. e Mizukami, M.G.N.(orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARMO, Nayara Cristine Carneiro do; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: quem são e onde estão os egressos do LeCampo UFMG naturais do Vale do Jequitinhonha. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e12931, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12931. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12931>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CARVALHO, Odair França de; SANTOS, Josenilde Lima. A proposta pedagógica de Educação do Campo no estado de Pernambuco: diálogos entre Educação do Campo, currículo integrado e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e10822, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10822

CAVADAS, Fernanda Pessoa de And'ade Carva'ho. **O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e suas estratégias para se manter na luta**. Rio de Janeiro, 2009.

COELHO, George Leonardo. Educação do Campo no norte do Tocantins: relatos das experiências da Licenciatura em Educação do Campo na UFT. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, p. e 9934, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e9934.

COELHO, George Leonardo Seabra. Educação do Campo no Rio de Janeiro: relato da experiência de implementação da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e9386, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e9386.

COSTA, L. M. da.;BATISTA, M. do S. X. . O currículo na perspectiva da Educação do Campo: Contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–15, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081.

CRUZ, Glaucielly Garcia et al. A educação do campo e seus marcos históricos legais. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 07, p. 7990-8011, 2023.

DAL RI, Neusa Maria. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. f. 315, 2004.

DEPOI, M. R. ; ORTIZ, N. L. F. **A educação do campo**: no contexto histórico: algumas considerações. In: I Seminário Regional de Educação do Campo: Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo. 2013, Santa Maria. A Educação do Campo no contexto histórico: algumas considerações, 2013.

DECLARAÇÃO FINAL. II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Por uma política pública de educação do campo, Luziânia - GO, 2004. In **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação. UFG, 29 (2): 283-293, jul./dez. 2004. Acesso em: 10 jun. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Políticas fundiárias no Brasil**: uma análise geo-histórica da governança da terra no Brasil. Roma: International Land Coalition, 2012, 61 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 1. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FERREIRA, M. J. L., SILVA, L. B., & FREITAS, G.M.C.(2021).Licenciatura em Educação do Campo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): arte e reflexões sobre o trabalho

pedagógico de egressos(as). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. E 12970, 2021. DOI:10.20873/uft.rbec.e12970.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, SC: Insular, 2010. p. 19-46.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro, 2004: Bertrand Brasil.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR**. Vol. 3. Rio de Janeiro: ANPUR, 2001.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. Cap. 07, p. 169 a 189.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INCRA. **Pronera chega aos 26 anos com cursos em todos os níveis voltados à população do campo**. Disponível em <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em 23/11/2024.

I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: **Propostas e Diretrizes para Minas Gerais**. Belo Horizonte, outubro de 2012. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2012/Outubro2012/relatorio-do-grupo-de-trabalho-de-educacao-no-campo.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2024.

JUSTINO, EF; BEGNAMI, JB. **Formação por alternância na educação do campo**. Lutas Anticapital, 2022. 159 p.

MARCHETTI, Fábio et al. Caminhos da reforma agrária no Brasil e suas implicações para a agrobiodiversidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, vol. 28, n. 2, p. 284-311, jun.-set. 2020. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.36920/esa-v28n2-2>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=599963212002>. Acesso em: 13 out. 2023.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar**. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. Proceedings online... Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100006&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 12 jun. 2024.

MATHEUS, D. Educação do Campo e os Desafios das Lutas de Classes no Campo. In : SIMONETTI, M. C. L. (org.). **Territórios, Movimentos Sociais e Políticas de Reforma Agrária no Brasil**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.181-194. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-714-2.p181-194>.

MEC.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conheça as ações do MEC para formação e valorização docente**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/conheca-as-acoes-do-mec-para-formacao-e-valorizacao-docente#:~:text=O%20Programa%20de%20Apoio%20C3%A0,beneficiados%2022.318%20estudantes%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 nov. 2024. Publicado em: 14 out. 2024, 19h43.

MELO, E. S. do N.; SANTOS, C. R. dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.11 – 2020, p.88-104. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3269>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 5.036, de 2 de julho de 2024**. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=210931&marc=>>. Acesso em: out. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE. Diário do Executivo – Minas Gerais, Belo Horizonte, 27 <https://www.legislac>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015**. Institui as diretrizes para a Educação do Campo em Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. (Seção IV, Capítulo II.) Disponível em: https://sredivinopolis.educacao.mg.gov.br/images/Arquivos/DIRE/D79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621_RESOLUO-SEE-N-2164.pdf. Acesso em 22 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 2.031, de 26 de janeiro de 2012**. Cria Grupo de Trabalho Educação do Campo em Minas Gerais. Disponível em https://politicaspUBLICAS.almg.gov.br/temas/educacao_campo/entenda/estrutura.html?tagNivel1=249&tagAtual=10122. Acesso em: 26 ago. 2024.

MINAS GERAIS. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS, **Propostas de diretrizes para Minas Gerais, 1, 2012**. Belo Horizonte: secretaria de Estado da Educação, 2012. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Disponível em : <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2012/Outubro2012/relato-rio-do-grupo-de-trabalho-de-educacao-no-campo.pdf>. Acesso em 28 ago 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 43.978, de 7 de janeiro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 14.614, de 31 de março de 2003, que institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/43978/2005/?cons=1>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 14.614, de 31 de março de 2003**. Institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, 31 mar. 2003. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/2003>. Acesso em: set. 2024.

MOLINA, M C. Resultados de pesquisas sobre os (as) Egressos (as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e13419, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13419>.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de Educadores- Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 19 dez. 2014.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. DE F. A.. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. e240051, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UnB. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e10323, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10323.

MOLINA, M. C. .; SANTOS, C. A. dos .; BRITO, M. M. B. . O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo . **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4539138, 2020. DOI: 10.14244/198271994539.

MOLINA, Mônica Castagna; RODRIGUES , Marcelo Fabiano Pereira; BRITO, Márcia Mariana B. A práxis de egressos(os) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e12965, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12965.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, M. C. ; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto** , Brasília, v. 85, pág. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 587–609, jul. 2017.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo versus educação ruralista. **Educ. Puc.**, Campinas , v. 24, n. 3, p. 463-476, set. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932019000300463&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jan. 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4394>.

MONTEIRO, L.; FORTUNATO, I. A relação entre saberes docentes e a formação continuada: teses e dissertações 2012-2017. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2260–2274, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i4.12276. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12276>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação. MST, n.8, 1996.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em educação em ciências: métodos qualitativos**. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, Espanha, p. 25-55, 2002.

MST, **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: Out.2024.

MST, **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra** . Resistência e cuidado coletivo marcam a luta das mulheres da região metropolitana em MG . Disponível em: <https://mst.org.br/2019/07/26/resistencia-e-cuidado-coletivo-marcam-a-luta-das-mulheres-da-metropolitana-em-mg/> . Acesso em: Fora. 2024.

MST, **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. Em Minas Gerais, o MST cultiva uma luta popular há 25 anos. <https://mst.org.br/2013/12/13/em-m>. Acesso em: Out. 2024.

MST, **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. Movimentos discutem as diretrizes para Educação do Campo em MG, 2012. Disponível em: <https://mst.org.br/2012/10/25/movimentos-discutem-as-diretrizes-para-educacao-do-campo-em-mg/> . Acesso em: Out. 2024.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PACHECO, Luci; PIOVESAN, Juliane. Educação do Campo: Desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista de Ciências Humanas**. v. 15, n. 24, p. 47-59, Jul. 2014.

PAULA, H. V. de C. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 240–256, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67544. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67544>. Acesso em: 4 ago. 2024.

PEREIRA, Bernadeth Maria A Constituição da profissão docente de um educador do MST e suas práticas pedagógicas. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.27, n.54, p.75-104, jul./dez. 2021.

PEREIRA et al., **A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento**: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento pátria livre — MST, 2020, p.57

PINHEIRO, F. F. do P. S.; AIRES, J. P. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 12151–12168, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-184. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1667>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PROCAMPO. Reflexão e Ação, **Santa Cruz do Sul**, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>. Acesso em: 10 out. 2023.

REIS, R.R. O direito à terra como um direito humano: a luta pela reforma agrária e o movimento de direitos humanos no Brasil. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 86, pág. 89–122, 2012.

RIBEIRO, Diana da Silva; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Educação do campo: movimento e resistência. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15262, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15262.

RIOS, Sadraque Oliveira. Desafios à categoria “território de identidade”: uma análise da proposta de desenvolvimento instituída pela Lei Baiana n. 13.214/2014. **Revista da AJURIS**, v. 45, n. 145, p. 223-250, 2018.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.

SANT ANA, Helena Amaral. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a->

educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, J. B. dos; ARAUJO, E. J. M. A educação do campo no campo da educação popular: caminhos para efetivação de uma educação emancipadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 56–73, 2020. DOI: 10.14393/REP-v18n32019-48761.

SANTOS, G.; MOURA, A. C. Práticas Pedagógicas Publicadas na Revista Brasileira de Educação do Campo: articulação do Ensino de Ciências e da Educação do Campo. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 4, p. 22-40, 20 nov. 2020.

SANTOS, A. T.; MIRANDA, E. F. **Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p. 134-146, 2017.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 135–144, 2016. DOI: 10.14244/198271991549. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acesso em: 20 maio 2024.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Ed.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Editora expressão popular, 2009.

SILVA, C. B. da; SANTOS, A. R. dos. Formação Continuada de professores do campo: Uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Interação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 617–635, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.71721. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71721>. Acesso em: 29 Out. 2024.

SILVA, Célia Regina Nunes Cardoso; SCHWENDLER, Sonia Fátima. O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e11140, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e11140.

SILVA, Alcione Ferreira. Concentração fundiária, quilombos e quilombolas: faces de uma abolição inacabada. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 554-563, 2021.

SILVA, Maria do Socorro; SOUZA ALVES, Moizes. A contribuição da Licenciatura em Educação do Campo UFCG para a formação docente e a prática pedagógica das escolas no Cariri paraibano: concepção dos egressos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e12973, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12973.

SILVA, Helen do Socorro de Araújo ; ANJOS, Maura Pereira dos ; MOLINA, Mônica Castagna e HAGE, Salomão Antônio Mufarrej . Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas inovadoras no Brasil: r-existência em debate. **Rev. Educ. [on-line]**. 2020, vol.14, e4562146. Epub 29 de outubro de 2020. ISSN 1982-7199. <https://doi.org/10.14244/198271994562> .

SILVA, A. L. B. DA. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, p. e112, 2020.

SIKORA, D. A educação e seus condicionantes frente ao êxodo rural. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 48-62, maio de 2013 - ISSN: 1676.

SOARES, Alice Rennó Werner. **Interfaces sócio-espaciais no MST [manuscrito]** : refletindo a partir das contradições / Alice Rennó Werner Soares. – 2022. 179p. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44502>. Acesso em Junho de 2024.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

SOUZA, J. de; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Educação Científica do Campo: uma Proposta Formativa e Curricular de Educação Científica para as Licenciaturas em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e29403, 1-30, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u15151544.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. **A mística do MST: mediação da práxis formadora de sujeitos históricos**. Unesp, 2012. 147 f. Tese (doutorado).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr. 2000 b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos**: TCCs, monografias, dissertações e teses. 4. ed. rev., atual. e ampl. Lavras, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/58728>. Acesso em: 10/06/2024.

VALE, A. L. F.; SAQUET, M. A.; santos, R. A. dos. O território: diferentes abordagens e conceito-chave para a compreensão da migração. **Revista faz ciência**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 11, 2000.

VIEIRA, Norma Cristina; MACIEL, Rogério Andrade; MACIEL, Wanessa Rafaela Andrade. Formação continuada de professores do campo no programa Escola da Terra e a concepção do currículo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 30-48, jul. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052017000300030&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2023.

ZIECH, M. E. A educação do campo na perspectiva da educação popular. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 32, n. 102, p. 100-117, 2017. DOI: 10.21527/2179-

1309.2017.102.100-117.

Disponível

em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6463>. Acesso em:
10 out. 2023.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO EM UM ACAMPAMENTO DO MST NO ESTADO DE MINAS GERAIS.

Caro (a) Professor(a), você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que visa explorar e avaliar as políticas públicas relacionadas à formação continuada dos professores na modalidade da Educação do Campo. Este estudo concentra-se especificamente nas percepções dos docentes da educação que atuam ou atuaram na Escola do acampamento do MST, localizado na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais.

O objetivo desta pesquisa é investigar, a partir da percepção de profissionais, os pontos positivos e negativos vivenciados na docência voltada para a Educação do campo. As respostas obtidas serão fundamentais para desenvolver recomendações que possam efetivamente contribuir para políticas públicas que visem à melhoria da qualidade educacional, promovendo respeito à diversidade cultural e adequação das práticas pedagógicas às realidades específicas do campo.

A pesquisa está sendo realizada por mim, Kézia Paula Ferreira Chaves Silveira, professora da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA).

O estudo é orientado pela Prof.^a. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral.

Esta pesquisa visa contribuir com a comunidade acadêmica, ao realizar uma reflexão sobre as políticas educacionais e sua aplicação prática no âmbito da Educação do campo. Ao examinar a lacuna existente entre a teoria das políticas educacionais e sua implementação e prática, o estudo possibilita uma reflexão crítica sobre como tais políticas podem ser aprimoradas para efetivamente atender às necessidades dos profissionais e estudantes do Campo.

Sigilo dos dados: Garantimos que todas as informações fornecidas serão tratadas com estrita confidencialidade e o anonimato dos participantes será preservado. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. A fim de garantir o anonimato, os participantes serão identificados pela letra “P” para professor, seguido de números para diferenciá-los conforme a sequência em que as entrevistas foram realizadas.

Salientamos que sua participação será muito importante para a nossa pesquisa e contamos com sua disposição e colaboração.

Em caso de quaisquer dúvidas, entre em contato por meio dos dados da pesquisadora abaixo:

Kézia Paula Ferreira Chaves Silveira

E-mail: kezia.chaves@educacao.mg.gov.br / keziapferreira@gmail.com

WhatsApp: (31) 9 9864-7132

Orientações iniciais: Responda às perguntas da forma mais completa e honesta possível. Não há respostas certas ou erradas e todas as suas percepções são valiosas. Estima-se que o tempo de resposta ao questionário seja de, aproximadamente, 15 minutos.

Público-alvo: Professores que atuam ou atuaram na escola Estadual Elizabeth Teixeira localizado no acampamento Pátria Livre no município de São Joaquim de Bicas Minas Gerais.

Perfil dos professores

1-Nome: _____

2-Idade: _____

3-Cargo/função: _____

4- Tempo de experiência e atuação no magistério:

- A) Menos de 1 ano
- B) De 1 a 3 anos
- C) De 4 a 6 anos
- D) De 7 a 10 anos
- E) Mais de 10 anos.

5- Tempo total em que você atua ou atuou na Educação do Campo:

- A) Menos de 1 ano
- B) De 1 a 3 anos
- C) De 4 a 6 anos
- D) De 7 a 10 anos
- E) Mais de 10 anos.

Saberes docentes e formação continuada

6- Qual é a sua formação acadêmica? Assinale apenas uma alternativa.

- A) Licenciatura em Educação do Campo.
- B) Licenciatura em outro curso.
- C) Outros. Qual? _____

7- Você possui formação em pós-graduação? Se sim, poderia especificar a área e a instituição?

- A) Não.
- B) Sim.

Mencione. _____

8- Durante a sua formação inicial, você teve acesso a componentes curriculares voltados para a Educação do Campo?

- A) Sim.
- B) Não.

9- Fez algum curso de formação continuada para a atuação na Educação do Campo?

- A) Não.
- B) Sim. Quais foram os cursos? _____

10- Você teve conhecimento de cursos oferecidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) voltados para a formação de professores na área da Educação do Campo?

- A) Sim, participei de curso oferecido pelo MST.
- B) Sim, estou ciente, mas não participei.
- C) Não estou ciente de cursos oferecidos pelo MST.

11- Se sua resposta anterior foi “Sim”, qual foi o curso oferecido pelo Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a formação de professores na área de Educação do Campo?

12- Qual é a importância de cursos de extensão e aperfeiçoamento específicos para os professores que atuam na Educação do Campo?

- A) Melhoram a atuação profissional.
- B) Aumentam o conhecimento sobre a realidade do Campo.
- C) Promovem metodologias de ensino adequadas.
- D) Fomentam a troca de experiências entre os educadores.
- E) Outro: _____

Atuação Docente

13- Que tipo de curso de formação continuada você considera essencial para a sua atuação na Educação do Campo? (Assinale até duas alternativas).

- A) Avaliação da Aprendizagem.
- B) Didática.
- C) Gestão Educacional.
- D) Questões rurais, urbanas e movimentos sociais.
- E) Técnicas para o Desenvolvimento da Agricultura Sustentável com base na Agroecologia.
- F) Pedagogia da Alternância.
- G) Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo.
- H) Outro: _____

14- Pela especificidade da Educação do Campo, em qual local você acha que a formação continuada de professores deve acontecer?

- A) Nas universidades públicas.
- B) Nos acampamentos/assentamentos.
- C) Na escola onde você atua.
- D) Outros. _____

15- Marque o que te motivou a atuar na Educação do Campo:

- A) Interesse pessoal pela área.
- B) Necessidade profissional.
- C) Influência de colegas ou familiares.
- D) Ofertas de trabalho na região.
- E) Incentivo financeiro.
- F) Outro. _____

16- Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam na Educação do Campo? Assinale até duas opções.

- A) Falta de formação específica.
- B) Ausência de recursos pedagógicos adequados.
- C) Deslocamento e acesso às instituições de ensino do campo.
- D) Falta de apoio das comunidades locais.
- E) Outro. _____

17- Quais conhecimentos você considera fundamentais e aplica em sua prática docente na Educação do Campo? (Assinale até duas opções.)

- A) Conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada.
- B) Conhecimentos curriculares específicos das disciplinas.
- C) Conhecimentos pedagógicos para a mediação das aprendizagens.
- D) Experiência prática adquirida ao longo da profissão.
- E) Conhecimentos compartilhados e aprendidos por meio da troca entre colegas de profissão.

18- Quais estratégias são utilizadas para garantir a atuação com qualidade na Educação do Campo? (Assinale até duas opções).

- A) Formação continuada regular.
- B) Supervisão e apoio pedagógico constante.
- C) Participações em redes de colaboração entre os professores.
- D) Incentivo financeiro.
- E) Outros. _____

19- Quais medidas poderiam ser adotadas para aprimorar a atuação docente na Educação do Campo?

- A) Aumento na oferta de cursos específicos.
- B) Maior investimento em recursos pedagógicos.
- C) Criação de parcerias com instituições de Ensino Superior.
- D) Fortalecimento das redes de apoio e colaboração.
- E) Incentivos financeiros.
- F) Outro: _____

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.

GUIA PARA OS EDUCADORES DO CAMPO: OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Na trajetória do mestrado profissional, os produtos educacionais emergiram como protagonistas, representando desdobramentos tangíveis e concretos das pesquisas realizadas pelos mestrandos. A contribuição de Pinheiro e Aires (2023) destaca que esses produtos materializam não apenas resultados, mas efetivamente reintegram-se ao ambiente educacional de origem do pesquisador, refletindo suas vivências, questionamentos e inquietações. Leite (2018) acentua essa perspectiva ao salientar a imprescindibilidade de os mestrados profissionais na área de Ensino gerar produtos educacionais que possam ser aplicados em escolas públicas, enriquecendo assim o conjunto de dissertações e artigos produzidos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Pinheiro e Aires (2023) enfatizam o papel essencial dos produtos educacionais na fortificação da conexão entre a academia e a sociedade. Subjacente a esse desafio, percebe-se a necessidade premente de que o produto educacional, como iniciativa impulsionadora de transformações e inovações nas práticas educacionais, seja efetivamente aplicado ou replicado em ambientes de sala de aula. Isso pressupõe uma sólida fundamentação teórico-metodológica como suporte indispensável.

A elaboração criteriosa de um produto educacional demanda considerações reflexivas. A aplicabilidade do produto está intrinsecamente ligada à sua facilidade de utilização e replicação, fatores que devem ser integralmente contemplados durante a fase de concepção. A complexidade inerente ao produto reflete diretamente os conhecimentos necessários para sua elaboração, destacando a importância de uma abordagem que leve em consideração a diversidade de elementos no processo educacional transformador.

A concepção do produto educacional deve ser uma extensão da dissertação de pesquisa do Mestrado Profissional, refletindo sobre sua aplicação e buscando relevância para promover mudanças, tanto em sala de aula, quanto na instituição escolar como um todo. É imperativo que as contribuições para a melhoria do ensino e a facilidade de aplicação sejam descritas de maneira minuciosa. O entendimento fundamental é que nenhum produto educacional é uma entidade estática e acabada; ao contrário, está intrinsecamente suscetível a adaptações à realidade dos aplicadores ou replicadores. As considerações sobre a função didática, a finalidade de aprendizagem e as metodologias empregadas constituem aspectos inalienáveis, assim como o objetivo de retorno à comunidade educacional, integrando a

pesquisa à prática.

Esse produto educacional surge a partir da dissertação de mestrado intitulada "Formação e atuação para a Educação do Campo: Um estudo em um acampamento do MST no Estado de Minas Gerais", submetida ao Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação da Universidade Federal de Lavras. Configurando-se como uma abordagem direcionada para os professores que desempenham suas funções no ambiente rural, iniciativa esta, fundamentada na concepção de que uma escola do campo é aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa. (Arroyo, Caldart e Molina, 1998, p.51).

A conquista do direito a uma educação alinhada às peculiaridades do campo é um marco significativo. O documento resultante da 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC) em 2004 avaliou a situação da educação no campo e apresentou proposições para sua melhoria, após sua inclusão como política educacional pelo governo brasileiro.

Além disso, o item oito ressalta que os currículos estão distantes das necessidades e questões do campo, ignorando os interesses dos seus sujeitos. Essa avaliação reforça a necessidade de atenção específica para a Educação do Campo, destacando os desafios que precisam ser superados para garantir uma educação de qualidade que atenda às particularidades dos sujeitos do campo.

O objetivo deste produto educacional é fornecer um guia para professores iniciantes na modalidade Educação do Campo, alinhado aos princípios dessa abordagem. Esse guia se configura como uma ferramenta essencial que, além de oferecer suporte prático, contribuirá significativamente para o fortalecimento da luta em favor da Educação do Campo como um direito fundamental. “Conhecer a história de negação do direito à educação dos povos do campo à educação será uma forma de os educadores entenderem a história da precarização das escolas rurais e da precarização de educadores para essas escolas rurais” (Arroyo, 2007, p.82). Nem todos os professores que atuam em escolas do campo possuem formação específica na área, tornando-se necessário o conhecimento dos princípios dessa modalidade.

Essa abordagem não apenas conecta os desafios enfrentados pelos professores do campo, mas também busca facilitar uma educação alinhada às necessidades dessas comunidades, valorizando a diversidade e as aspirações dos povos camponeses.

A escola do campo se diferencia das demais, porque possui suas características e

necessidades específicas. A escola, como parte integrante dos projetos sociais e econômicos do campo, estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Reconhece e legitima os saberes construídos a partir das experiências de vida dos povos do campo, transformando-se em uma ferramenta de luta para a conquista de direitos como cidadãos. Isso implica na formação de educadores comprometidos, capazes de desconstruir práticas e ideias que moldaram o meio e a escola rural.

O Guia Didático proposto como “Os princípios da Educação do Campo” assume o papel de habilitar os educadores a se ajustarem à Educação do Campo. A designação de professores considerados “leigos” nas escolas rurais, decorrente dessa negligência histórica, evidencia a fragilidade formativa expressa pela condição física, administrativa e pedagógica precária dessas instituições.

Quanto ao procedimento do experimento, a proposta será implementada através de um Guia de Formação Inicial baseado nesta dissertação de mestrado e nas informações coletadas nas entrevistas. O processo de pesquisa e estudo para a elaboração do roteiro abrange diversos passos e tópicos relacionados à Educação do Campo, incluindo marcos históricos, lutas sociais pela reforma agrária, agricultura familiar e pedagogia da alternância.

Os resultados esperados englobam o reconhecimento e a legitimação dos saberes construídos a partir das vivências das populações rurais promovendo a valorização das práticas educativas locais e fortalecendo a identidade cultural dessas comunidades. Entretanto, é fundamental reconhecer que esse curso não é uma solução única e imutável. Pelo contrário, sua eficácia dependerá da capacidade de adaptação a diferentes realidades, considerando a diversidade das comunidades rurais. Portanto, é um ponto de partida, para novas práticas de ensino que devem ser sensíveis e ajustadas conforme as necessidades e contextos específicos das escolas do campo. O reconhecimento da necessidade de adaptação ressalta a flexibilidade e a abertura para a construção de conhecimento, valores essenciais na promoção de uma educação voltada para as comunidades rurais.

Descrição Técnica do Produto

Título: Guia para Educadores do Campo: Princípios da Educação do Campo.

Categoria: Guia didático.

Origem do Produto: Como parte da elaboração desta dissertação, foi elaborado um produto educacional que consiste em uma proposta de um guia de estudos para professores com base

nos princípios da Educação do Campo.

Área do conhecimento: Educação do Campo.

Público-alvo: Professores do Ensino Fundamental e Médio, além da equipe gestora escolar .

Finalidade: Este guia didático tem como objetivo contribuir para a prática pedagógica de professores que estão iniciando na Educação do Campo, oferecendo um subsídio para que compreendam os princípios e diretrizes fundamentais dessa modalidade de ensino.

Estrutura: O guia será organizado em três capítulos:

1. Educação do campo e no campo;
2. Resoluções e legislações sobre a Educação do Campo;
3. Pedagogia da alternância.

Formato de divulgação: Digital.

Instituição envolvida: Universidade Federal de Lavras

Resultados: Espera-se que os resultados deste guia promovam a valorização das práticas de identidade educativas locais e o fortalecimento da cultura das comunidades do campo, garantindo, ao mesmo tempo, a flexibilidade necessária para sua adaptação às diferentes realidades escolares dessa modalidade de ensino.

APÊNDICE C – GUIA PARA EDUCADORES DO CAMPO

GUIA PARA EDUCADORES

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO





**GUIA PARA EDUCADORES DO CAMPO: PRINCÍPIOS DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

AUTOR DISCENTE
Kézia Paula Ferreira Chaves Silveira
AUTOR DOCENTE
Doutora Giovanna Rodrigues Cabral

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Título: Guia para Educadores do Campo: Princípios da Educação do Campo.

Categoria: Guia didático.

Origem do Produto: Como parte da elaboração desta dissertação, foi elaborado um produto educacional que consiste em uma proposta de um guia de estudos para professores com base nos princípios da Educação do Campo.

Área do conhecimento: Educação do Campo.

Público-alvo: Professores do Ensino Fundamental e Médio, além da equipe gestora escolar.

Finalidade: Este guia didático tem como objetivo contribuir para a prática pedagógica de professores que estão iniciando suas carreiras na Educação do Campo, oferecendo um subsídio para que compreendam os princípios e diretrizes fundamentais dessa modalidade de ensino.

Estrutura: O guia será organizado em três capítulos:

1. Educação do Campo e no campo.
2. Resoluções e legislações sobre a Educação do Campo.
3. Pedagogia da Alternância.

Formato de divulgação: Digital.

Instituição envolvida: Universidade Federal de Lavras.

Resultados: Espera-se que os resultados deste guia promovam a valorização das práticas de identidade educativas locais e o fortalecimento da cultura das comunidades do campo, garantindo, ao mesmo tempo, a flexibilidade necessária para sua adaptação às diferentes realidades escolares dessa modalidade de ensino.

APRESENTAÇÃO

A Educação do Campo surge como uma resposta às necessidades educacionais das populações rurais, historicamente marginalizadas pelas políticas educacionais tradicionais. Diferente da educação voltada para o campo, que apenas adapta o modelo urbano às escolas rurais, a Educação do Campo é uma modalidade de ensino construída a partir das especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades camponesas, quilombolas, indígenas e ribeirinhas (Arroyo, 2007; Caldart, 2012).

A consolidação da Educação do Campo como um direito garantido foi fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que reivindicaram políticas públicas voltadas para uma educação emancipatória (Molina & Freitas, 2011). Esse movimento culminou na formulação das Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002), um marco na história da educação brasileira, que estabelece a necessidade de currículos e práticas pedagógicas fundamentadas na realidade das populações do campo.

Entre as principais conquistas da Educação do Campo, destacam-se a criação de cursos específicos para a formação de professores para atuar nesse contexto, como a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), instituída pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), além de programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que ampliaram o acesso à escolarização para jovens e adultos camponeses.

Essa modalidade se diferencia das demais por seu compromisso com a valorização dos saberes locais, o fortalecimento das comunidades e a luta contra a exclusão histórica das populações rurais. Molina & Antunes-Rocha (2014) destacam que a Educação do Campo não se restringe ao ambiente escolar, mas se insere na luta pela terra, pela soberania alimentar e pelo direito à cultura e ao território. Assim, a Educação do Campo não apenas instrui, mas também fortalece a identidade camponesa e a autonomia das populações rurais.

Este guia foi desenvolvido para apoiar professores que estão iniciando sua trajetória na Educação do Campo, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a compreensão dessa modalidade e sua implementação efetiva. Espera-se que ele contribua para a construção de uma educação verdadeiramente libertadora e comprometida com a transformação social das comunidades do campo.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIFERENÇAS FUNDAMENTAIS E IMPLICAÇÕES POLÍTICAS..... | 6 |
| 1.1. Concepções e fundamentos..... | 6 |
| 1.2. Características da Educação Rural..... | 6 |
| 1.3. Fundamentos da Educação do Campo..... | 7 |
| 1.4. Reflexões e questões para debate..... | 7 |
| 2 DIRETRIZES , PARECERES E LEIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 9 |
| 2.1. Por que precisamos falar de leis e pareceres?..... | 9 |
| 2.2. Marcos legais da Educação do Campo (2001–2023)..... | 9 |
| 3 PRONERA E PROCAMPO..... | 12 |
| 3.1. A importância da formação docente no campo..... | 12 |
| 3.2. Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária..... | 12 |
| 3.3. Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo..... | 12 |
| 4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA..... | 15 |
| 4.1. Conceito e princípios básicos..... | 15 |
| 4.2. Origem histórica da Alternância..... | 15 |
| 4.3. Funcionamento dos CEFFAs (Tempo Escola e Tempo Comunidade)..... | 16 |
| 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 18 |

1 Educação Rural e Educação do Campo: Diferenças Fundamentais e Implicações Políticas

A Educação do Campo e a Educação no Campo apresentam diferenças conceituais e práticas significativas. A Educação no Campo refere-se à oferta educacional em regiões rurais, muitas vezes apenas replicando os modelos urbanos sem considerar as especificidades dos sujeitos do campo (Arroyo, 2007). Segundo Molina e Freitas (2011), esse modelo de ensino historicamente buscou integrar as populações rurais ao desenvolvimento urbano e industrial, desconsiderando seus modos de vida e saberes próprios.

Já a Educação do Campo surge como uma alternativa crítica e política, fundamentada na valorização das experiências e das identidades das populações camponesas, indígenas, quilombolas e de outros povos tradicionais (Caldart, 2012). Fernandes (2006) reforça que essa modalidade educacional foi construída a partir das lutas dos movimentos sociais rurais, com o objetivo de proporcionar um ensino que respeite a cultura e a economia do campo. A Educação do Campo busca romper com o paradigma urbanocêntrico e estabelecer metodologias que dialoguem com a realidade rural.

EDUCAÇÃO RURAL

Concepção dominante e excludente.

“É a expressão das concepções políticas do Estado [...] ignorando os interesses dos povos do campo e promovendo uma concepção urbanocêntrica.” (Frigotto, 2010)

Características:

- ✦ Imposta "para" o campo, sem participação popular;
- ✦ Serve aos interesses das elites latifundiárias;
- ✦ Prepara mão de obra submissa à lógica do capital;
- ✦ Trata o campo como “atrasado”, a ser moldado pela cidade.

Fonte: Gerada por IA chatGPT, Março de 2025.



EDUCAÇÃO DO CAMPO

Concepção crítica, construída coletivamente.

“Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos.” (Caldart, 2010).

Fundamentos:

- ⌘ É fruto da luta dos movimentos camponeses e sindicais;
- ⌘ Valoriza os saberes, culturas e práticas do campo;
- ⌘ Integra educação, vida comunitária, trabalho e território;
- ⌘ Visa formar sujeitos políticos, conscientes e ativos.

Comparativo Direto

| Aspectos | Educação Rural | Educação do Campo |
|--------------------------|---|---|
| Origem | Imposta pelo Estado e elites agrárias. | Criada a partir da luta camponesa. |
| Objetivo | Adaptar o campo às necessidades do capital. | Fortalecer sujeitos e comunidades rurais. |
| Metodologia | Conteúdos descontextualizados. | Currículo vinculado ao território. |
| Participação comunitária | Ausente ou simbólica. | Protagonismo popular. |
| Visão de mundo | Urbanocêntrica e industrial. | Agroecológica, popular e crítica. |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

→ Para Refletir

Em sua origem, a preposição “do” da expressão “Educação do Campo” tem a ver com esse protagonismo. Não é “para” e nem mesmo “com”, é dos trabalhadores: Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um “do” que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos esses que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituírem como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites “impostos pelo quadro em que se inserem”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (Caldart, 2010, p. 108).



Fonte: Gerada por IA chatGPT, Março de 2025.

Questões para debate:

- ↳ Em sua realidade, a educação praticada é “no”, “para” ou “do” campo?
- ↳ Como garantir que a comunidade seja protagonista na escola?
- ↳ Que saberes locais podem enriquecer nosso currículo?

2 Diretrizes, Pareceres e Leis sobre a Educação do Campo.

Por que precisamos falar de leis e pareceres?



A Educação do Campo no Brasil é um direito garantido por **leis, resoluções e pareceres** que reconhecem as especificidades das populações camponesas, suas culturas, modos de vida e necessidades educacionais. Conhecer essas normas é **fundamental** para educadores(as), gestores(as) e comunidades compreenderem **como exigir, planejar e fortalecer** uma educação que respeite e valorize o campo.

Fonte: Gerada por IA chatGPT, Março de 2025.

Vamos explorar juntos?

A seguir, apresentamos **os principais marcos legais e normativos** que sustentam a Educação do Campo. Para acessar os textos completos, recomendamos visitar o site oficial do Ministério da Educação:

☐ [Normas sobre Educação do Campo – MEC/CNE. Acesse: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo.](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo)

Conheça os principais documentos

☐ **2001 | Parecer CNE/CEB nº 36/2001**

Primeiro documento que aponta diretrizes operacionais específicas para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Reconhece a necessidade de **propostas pedagógicas próprias** e ajustadas à realidade do meio rural.

☐ **2002 | Resolução CNE/CEB nº 1/2002**

Institui oficialmente as diretrizes operacionais propostas pelo parecer anterior. Um marco legal que fortalece o direito à educação diferenciada e contextualizada no campo.

☐ **2002 | Parecer CNE/CEB nº 21/2002**

Reconhece as **Casas Familiares Rurais (CFRs)** como espaços legítimos de formação, valorizando a organização comunitária e a Pedagogia da Alternância.

☐ **2006 | Parecer CNE/CEB nº 1/2006**

Discute os **dias letivos** nos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância), adaptando o calendário escolar às realidades do campo e à alternância entre tempos-escola e tempos-comunidade.

☐ **2006 | Parecer CNE/CEB nº 30/2006**

Analisa a Resolução nº 5/2005 de Rondônia, apontando orientações para adequação da legislação local às diretrizes nacionais da Educação do Campo.

☐ **2007 | Parecer CNE/CEB nº 23/2007**

Oferece orientações para o **atendimento educacional das populações do campo**, considerando infraestrutura, currículo e formação docente.

☐ **2008 | Parecer CNE/CEB nº 3/2008**

Reexamina o parecer anterior para reafirmar e ajustar as orientações sobre como garantir o direito à Educação do Campo com qualidade.

☐ **2008 | Resolução CNE/CEB nº 2/2008**

Estabelece princípios, normas e diretrizes complementares para políticas públicas específicas da Educação Básica do Campo. Importante referência para construção de projetos pedagógicos.

☐ **2020 | Parecer CNE/CP nº 22/2020**

Traz diretrizes **curriculares para a Pedagogia da Alternância**, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Um avanço importante para consolidar essa prática no Brasil.

☐ **2022 | Parecer CNE/CEB nº 7/2022**

Atualiza e revisa as normas anteriores, à luz das mudanças trazidas pelo **Novo Ensino Médio**, preservando os princípios da Educação do Campo.

□ 2023 | Resolução CNE/CP nº 1/2023

Oficializa as **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância**, consolidando sua validade para toda a Educação Básica e Superior.

Curiosidade:

Você sabia que a **Pedagogia da Alternância**, reconhecida por várias dessas normas, nasceu na França e foi trazida ao Brasil por educadores populares e movimentos sociais?

□ Finalizando o capítulo:

A Educação do Campo tem base legal sólida; conhecer os documentos fortalece **a luta por uma escola justa que atenda a necessidade da população do campo**. Por isso, nunca deixe de consultar e usar os pareceres e resoluções como aliados.



Fonte: Gerada por IA chatGPT, Março de 2025.

□ Explore mais!

Acesse sempre que precisar:

□ <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>

3 **Pronera e Procampo: Formação de Educadores para as Escolas do Campo**

Por que formar professores do campo?

A Educação do Campo vai muito além de levar escola para áreas rurais. Ela é uma

ferramenta de transformação social que nasce da luta dos povos do campo por direitos. Nesse caminho, **formar professores que conhecem e respeitam essa realidade** é essencial.

É aí que entram duas grandes conquistas dos movimentos sociais:

- ‡ **Pronera** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (desde 1998)
- ‡ **Procampo** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (desde 2007)

O que é o Pronera?

Criado em 1998 após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, o **Pronera** surgiu para atender jovens e adultos de assentamentos com **baixa escolarização**.

Ele promove:

- ‡ Alfabetização de jovens e adultos;
- ‡ Cursos técnicos e superiores;
- ‡ Formação de professores do próprio campo.



Fonte: Gerada por IA chatGPT, março de 2025.

Destaque: O Pronera utiliza a **Pedagogia da Alternância** (tempo escola + tempo comunidade), garantindo que os alunos permaneçam no campo enquanto estudam.

E o que é o Procampo?

O **Procampo** foi criado para fortalecer a formação **superior** de professores do campo, com foco em **Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC)**.

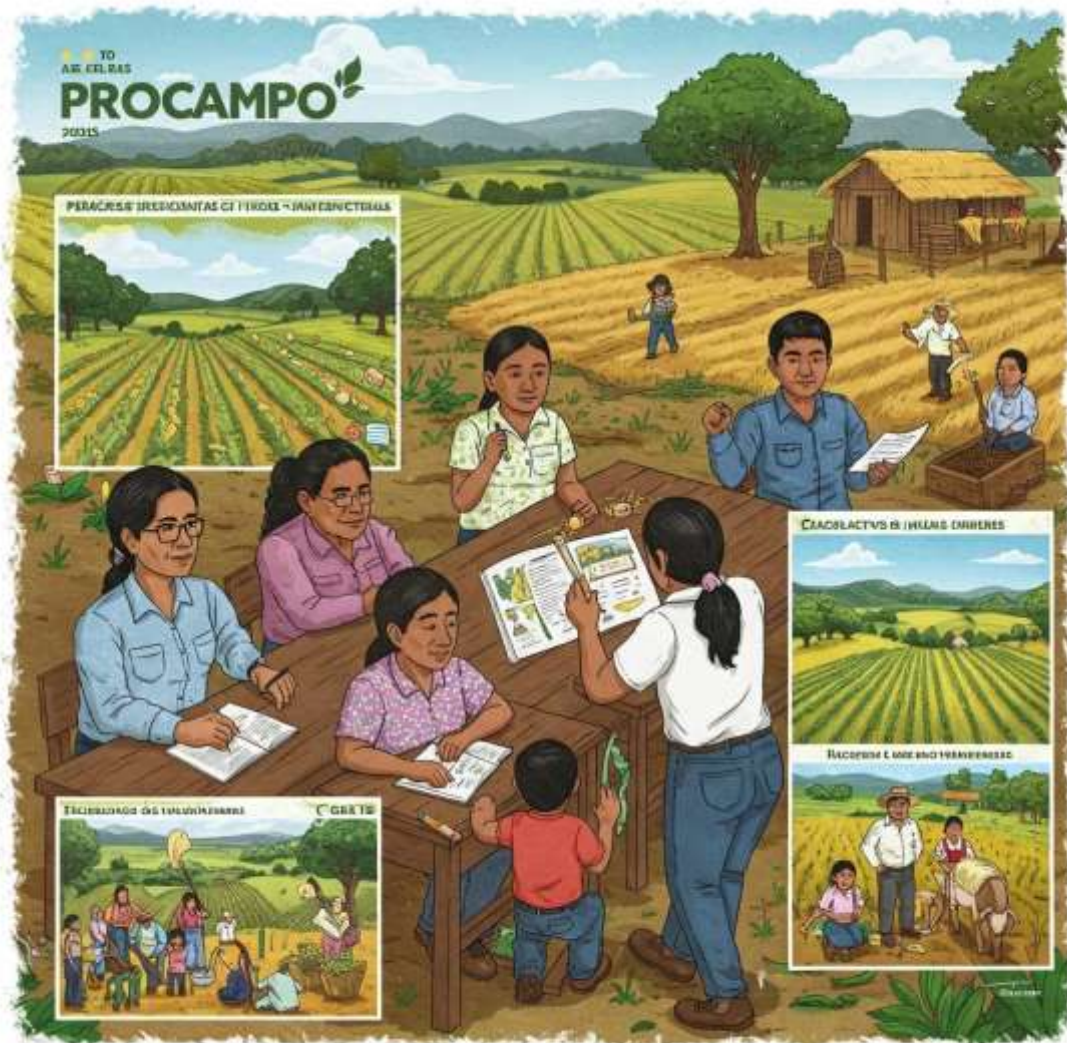
Ele surgiu como resposta à pressão dos movimentos sociais que exigiam:

- ‡ Formação inicial para educadores do campo;
- ‡ Currículos com base no **conhecimento do território**, na **realidade rural** e nos **saberes das comunidades**.

➡ Os cursos do Procampo são organizados em:

- ‡ **Áreas do conhecimento** (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias);
- ‡ **Regime de alternância** entre a universidade e a comunidade rural;

- ✚ **Gestão participativa** com envolvimento de movimentos sociais e universidades.



Fonte: Gerada por IA chatGPT, março de 2025.

O que muda com esses programas?

- Antes:** Professores leigos, escolas precárias e exclusão educacional.
- Com o Pronera e o Procampo:**
 - ✚ Formação de professores enraizados na realidade do campo;
 - ✚ Acesso à educação básica e superior em territórios rurais;
 - ✚ Currículos construídos com base na vida, nas lutas e nos sonhos camponeses.

Resultados concretos:

- ⌘ Mais de 200 mil trabalhadores escolares formados (Pronera);
- ⌘ Mais de 60 universidades públicas parceiras;
- ⌘ Formação ampliada nas áreas de Magistério, Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo.

☐ **Explore mais!**

- ⌘ ☐ Site oficial do INCRA sobre Educação na Reforma Agrária:
☐ <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>
- ⌘ ☐ Texto base:
MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. *O Pronera e o Procampo: história, desafios e possibilidades...* (2014).

4 Pedagogia da Alternância

O que é a Pedagogia da Alternância?

A Pedagogia da Alternância é um **modelo educativo diferente do tradicional**. Ela combina momentos de estudo na escola (ou centro de formação) com períodos de vivência na comunidade e no trabalho, especialmente em áreas rurais. Assim, os estudantes **não deixam sua realidade de lado** — pelo contrário, ela se torna **parte do processo de aprendizagem**.

- ☐ Essa metodologia foi oficialmente reconhecida no Brasil pelo **Parecer CNE/CP nº 22/2020**, que propõe Diretrizes Curriculares tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior baseadas nesse modelo.

Um pouco de história...



Fonte: Gerada por IA chatGPT, Março de 2025.

A Pedagogia da Alternância nasceu **na França**, nos anos 1930, quando famílias

agricultoras buscavam uma forma de educação que respeitasse seu modo de vida. No Brasil, a primeira experiência foi em **1969, em Anchieta (ES)**, quando agricultores também se organizaram para garantir a **formação profissional no campo**, sem romper com suas raízes.

Essa proposta ganhou força no Brasil graças ao **movimento da Educação do Campo**, que viu na Alternância uma maneira poderosa de unir saberes escolares e comunitários.

Como funciona na prática?

Nos **Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)**, os(as) estudantes vivenciam dois tempos:

- **Tempo Escola:** momento no qual os alunos estudam conteúdos teóricos e reflexivos, com base nas realidades do campo.
- **Tempo Comunidade:** momento em que os alunos aplicam o que aprenderam, convivem com as famílias, observam a natureza, trabalham e investigam os saberes locais.



Fonte: Gerada por IA chatGPT, Março de 2025.

Essa alternância permite uma **formação integral:**

- ➡ □ **Humana**, ao desenvolver o senso crítico e o respeito pelas culturas;
- ➡ □ **Geral**, com os conhecimentos das diversas áreas do currículo;
- ➡ □ **Profissional**, com foco na prática e nas necessidades locais.

□ *“Uma escola camponesa criada por camponeses e não para camponeses.”* (Justino e Begnami, 2022).

Interligando saberes

Outro ponto fundamental abordado pelo Parecer CNE/CP nº 22/2020 é a valorização:

- ⚡ Da **interdisciplinaridade**;
- ⚡ Do **pluralismo cultural**;

‡ E dos saberes tradicionais.

Essa abordagem fortalece a **autoestima** dos estudantes, aumenta o **sentido de pertencimento** à sua comunidade e mostra que o conhecimento não está só nos livros, mas também **na terra, nas histórias e nas práticas cotidianas**.

Para refletir:

- ‡ O que você aprende com sua família ou comunidade que poderia ser valorizado na escola?
- ‡ Como a escola pode ajudar a melhorar a vida das pessoas do campo sem tirar delas o que têm de mais importante: **sua cultura e sua terra**?

☐ Explore mais!

☐ Leitura complementar:

- ‡ Parecer CNE/CP nº 22/2020 – disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>
- ‡ Acesse a proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>

☐ Sugestão de vídeo:

Para saber mais procure no YouTube por “A Extensão Rural e a Pedagogia da Alternância no Brasil” - <https://www.youtube.com/watch?v=cd1azKjypmw>

Fechando com sementes

A Pedagogia da Alternância **não separa a vida do aprendizado**, mas os une. É uma forma de ensinar que reconhece o valor da terra, da cultura e das pessoas do campo — e acredita que **todo mundo tem algo importante a ensinar e a aprender**.



Fonte: Gerada por IA chatGPT, Março de 2025.

5 Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Documentos Finais**. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2020 – **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Procampo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso em: Acesso em: 10 out. 2023.

CALDART, **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a, p. 147.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo. **Expressão popular**, 2010, pág.127-154 (Cadernos do Iterra n.15, setembro 2010).

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, SC: Insular, 2010. p. 19-46.

JUSTINO, EF; BEGNAMI, JB. **Formação por alternância na educação do campo**. Lutas Anticapital, 2022. 159 p.

MOLINA, M. C. ; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto** , Brasília, v. 85, pág. 17-31, abr. 2011.