

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
Câmpus de Marília**

DEIZE HELOIZA SILVA DEGRANDE

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

**Marília-SP
2026**

DEIZE HELOIZA SILVA DEGRANDE

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília-SP.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

Agência de fomento: Capes

Marília-SP

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

D321p	Degrade, Deize Heloiza Silva POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO / Deize Heloiza Silva Degrade. -- Marília, 2026 182 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Julio Cesar Torres 1. Educação do Campo. 2. Formação inicial e continuada de professores. 3. Políticas Educacionais. I. Título.
-------	--



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Política de Formação de Professores das Escolas do Campo

AUTORA: DEIZE HELOIZA SILVA DEGRANDE

ORIENTADOR: JULIO CESAR TORRES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação,
pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. JULIO CESAR TORRES (Participação Virtual)
Gabinete do Reitor e do Vice-reitor / UNESP / Reitoria - RUNESP

Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de São José do Rio Preto - Ibilce

Prof(a). Dr(a). AGNES IARA DOMINGOS MORAES (Participação Virtual)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. JOSE GILBERTO DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IGCE

Prof(a). Dr(a). NEUSA MARIA DAL RI (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / UNESP / Câmpus de Marília - FFC

Marília, 06 de março de 2026.



Documento assinado digitalmente

GUSTAVO HENRIQUE NICOLAU ALVES GABARDO

Data: 10/03/2026 11:09:38-0300

Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Gustavo Henrique Nicolau Alves Gabardo
Supervisor Técnico de Seção
Seção Técnica de Pós-Graduação

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

Av. Higino Muzzi Filho, 737, 17525-900

<https://www.marilia.unesp.br/#/posedu> - CNPJ: 48.031.918/0008-09.

Aos povos do campo, que na
persistência e no trabalho me
ensinaram a não desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar força em todos os momentos.

Aos meus pais, Gilberto Vicente da Cruz e Roseli Degrande da Cruz, que com suor e perseverança trabalharam para me proporcionar a oportunidade de prosseguir nos estudos.

Ao meu esposo e companheiro Edmiler José Silva Degrande por sempre estar comigo, por me incentivar a seguir em frente e a não esmorecer. Agradeço por também ter vivenciado comigo a trajetória desta tese, que sob a perspectiva de um geógrafo, me auxiliou a ampliar minha visão de mundo.

À minha sogra Ivete Gaspar da Silva, por ser um exemplo de professora dedicada e responsável com a educação.

À Amanda, Anna Cecília, Daniele, Diogo, Eduardo, Hugo, Jainy, Jaime e Robson, minha família amada por todo o apoio e palavras de ânimo.

À professora Prof. Dr^a. Lia Raquel Pereira de Souza, que me orientou na graduação e me deu força para adentrar na pós-graduação.

Ao meu orientador Prof. Dr. Julio Cesar Torres, por sempre estar disposto a me orientar e pela oportunidade de ser mais uma assentada na busca pelo doutorado.

Aos professores Dr^a. Cláudia Pereira de Pádua Sabia e Dr. Fábio Fernandes Villela pelas contribuições durante a banca de qualificação.

Aos professores Doutores Neusa Maria Dal Ri, Fábio Fernandes Villela, Agnes Iara Domingos Moraes e José Gilberto de Souza por aceitarem compor a banca de defesa.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) e a líder Prof. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri, por todos os conhecimentos e saberes compartilhados.

À Jaqueline Ferreira de Almeida, irmã de orientação, pela parceria ao longo desse percurso.

À Prof. Dr^a. Rosane Michelli de Castro por propiciar um estágio de docência de muita aprendizagem.

Aos moradores do campo, professores, trabalhadores, estudantes que lutam continuamente por uma verdadeira Educação do Campo.

A todos, igualmente importantes que, cada qual à sua maneira, contribuíram nessa jornada acadêmica. Meu eterno agradecimento!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A Política de Educação do Campo é representada pela reivindicação dos povos do campo e de seus movimentos sociais na busca pela implementação de leis, decretos, portarias e resoluções que visam à superação da Educação Rural em defesa de uma Educação do Campo, reforçando o reconhecimento e à garantia do direito à educação voltada aos interesses e à identidade desses sujeitos, tornando-se fundamental para a promoção da justiça social e manutenção das famílias no campo. Dessa forma, este estudo possui como objetivo analisar os marcos político-institucionais das políticas de formação de professores da Educação do Campo e seus resultados. Nosso problema de pesquisa parte da seguinte questão: após a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), quais políticas de formação de professores da Educação do Campo têm sido implementadas no contexto da educação brasileira? Tal indagação se desdobra em outra: quais os resultados alcançados por essas políticas? Optou-se pela pesquisa qualitativa, a qual, por meio da pesquisa documental e bibliográfica possibilitou a descrição sobre os textos legais e as percepções sobre diferentes materiais acerca do tema de estudo. No que tange à pesquisa documental, utilizamos as informações disponibilizadas nos documentos “Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico” (Inep, 2025), “Educação do Campo: marcos normativos” (Mec/Secadi, 2012) e “Risco de apagão de professores no Brasil” (Semesp, 2022), além de consultas em sites oficiais, como o Portal da Legislação do Governo Brasileiro, Portal da Câmara dos Deputados, Congresso Nacional, entre outros. Como resultados, é possível contemplar um panorama sobre a atual situação que se encontram o desenvolvimento e a implementação das políticas educacionais do campo, seus efeitos e perspectivas mediante a necessidade de formação específica de professores para o atendimento desses povos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação inicial e continuada de professores; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The Rural Education Policy is represented by the demands of rural communities and their social movements in the pursuit of implementing laws, decrees, ordinances, and resolutions aimed at overcoming Rural Education in favor of Education of the Field. This reinforces the recognition and guarantees the right to education focused on the interests and identity of these groups, making it essential for promoting social justice and sustaining rural families. Thus, this study aims to analyze the political-institutional framework of teacher training policies for Education of the Field and their outcomes. Our research problem stems from the following question: after the establishment of the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools (CNE/CEB Resolution n.º. 1, April 3, 2002), what teacher training policies for Education of the Field have been implemented in the context of Brazilian education? This inquiry leads to another: what results have these policies achieved? A qualitative, descriptive research approach was chosen, which, through documentary and bibliographic research, allowed the collection of information, description of legal texts, and insights from various materials on the study theme. Regarding documentary research, we used information available in documents such as the "2024 Basic Education School Census: Technical Summary" (Inep, 2025), "Education of the Field: Regulatory Frameworks" (Mec/Secadi, 2012), and "Risk of Teacher Shortage in Brazil" (Semesp, 2022), as well as consultations on official websites like the Brazilian Government Legislation Portal, the Chamber of Deputies Portal, the National Congress, among others. As results, it is possible to outline an overview of the current state of development and implementation of rural educational policies, their effects, and prospects given the need for specialized teacher training to serve these communities effectively.

Keywords: Rural Education; Initial and continuing teacher training; Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos normativos da Educação do Campo: 2001 a 2025.....	53
Quadro 2 - Total de Matrículas em cursos de licenciatura no Brasil - 2020.....	115
Quadro 3 - Marcos normativos para a formação docente: LDBEN n.º 9.394/1996 a 2025..	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino - Brasil/2020 a 2024	43
Gráfico 2 - Número de matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa e localização da escola /2024.....	46
Gráfico 3 - Número de matrículas na creche e na pré-escola, segundo a dependência administrativa e localização da escola - Brasil/2024.....	48
Gráfico 4 - Número de matrículas nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, segundo a dependência administrativa e localização da escola - Brasil/2024.....	49
Gráfico 5 - Número de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa e localização da escola - Brasil/2024	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAE	Classificações Nacionais de Atividades Econômicas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CPN	Comissão Pedagógica Nacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretória de Estatísticas Educacionais
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT-RA/UnB	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN/96	Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PF	Plano de Formação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEJC	Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de consolidação das licenciaturas
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, ciência e cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	27
1.1. Da Educação Rural à Educação do Campo	27
1.2. Que educação “para o campo” nós temos?.....	42
1.2.1. Panorama geral de matrículas na Educação Básica: a questão da Educação do Campo	43
1.2.2. Quantidade de matrículas nas escolas do campo	45
CAPÍTULO 2 – MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: 2001 A 2025.....	53
2.1. Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 e Resolução CNE/CEB n.º 1/2002: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	57
2.2. Parecer CNE/CEB n.º 1/2006: Pedagogia da Alternância.....	62
2.3. Parecer CNE/CEB n.º 3/2008 e Resolução CNE/CEB n.º 2/2008: políticas públicas de atendimento às escolas do campo	63
2.4. Decreto n.º 6.768/2009: Programa Caminho da Escola	66
2.5. Lei n.º 11.947/2009: Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional de Alimentação Escolar.....	68
2.6. Decreto n.º 7.352/ 2010: Pronera.....	71
2.7. Lei n.º 12.695/2012: Plano de Ações Articuladas	76
2.8. Portaria n.º 86/2013: Pronacampo	78
2.9. Portaria n.º 579/2013: Programa Escola da Terra	80
2.10. Lei n.º 12.960/2014 e Portaria n.º 391/2016: fechamento de escolas do campo	81
2.11. Parecer CNE/CP n.º 22/2020 e Resolução CNE/CP n.º 1/2023: Diretrizes Curriculares para a Pedagogia da Alternância	85
2.12. Lei n.º 14.417/2022: Pronatec	87
2.13. Lei n.º 14.666/2023: Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo.....	89
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	93
3.1. A formação de professores no Brasil.....	93

3.1.1. Formação inicial de professores	97
3.1.2. Formação inicial de professores do campo.....	99
3.1.3. Formação continuada de professores.....	104
3.1.4. Formação continuada de professores do campo	108
3.2. Mal-estar docente: saúde, qualidade de vida no trabalho e valorização dos profissionais da educação	111

CAPÍTULO 4 - MARCOS NORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: 1996 A 2025..... 117

4.1. LDBEN/1996: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional	120
4.2. Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e Resolução CNE/CP n.º 1/2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia	123
4.3. Lei n.º 11.502/2007: bolsas de estudo e de pesquisa.....	125
4.4. Lei n.º 12.014/2009: profissionais da educação	126
4.5. Lei n.º 12.796/2013: escolarização básica obrigatória dos 4 aos 17 anos, regulamentação da Educação Infantil e da formação docente	128
4.6. Parecer CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais	129
4.7. Decreto n.º 8.752/2016: Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.....	136
4.8. Lei n.º 13.415/2017 e Parecer CNE/CEB n.º 7/2022: reforma do Ensino Médio	138
4.9. Resolução CNE/CP n.º 2/2017: Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	141
4.10. Resolução CNE/CP n.º 2/2019: BNC- Formação.....	144
4.11. Parecer CNE/CP n.º 14/2020 e Resolução CNE/CP n.º 1/2020: BNC-Formação Continuada.....	148
4.12. Resolução CNE/CP n.º 4/2024 e Parecer CNE/CP n.º 5/2025: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica	151
4.13. Decreto n.º 12.358/2025: Programa Mais Professores para o Brasil.....	152

CONCLUSÃO..... 155

REFERÊNCIAS..... 160

INTRODUÇÃO

No contexto da Educação do Campo, a política de formação de professores destaca-se como tema altamente relevante, considerando que, tradicionalmente, os movimentos sociais do campo têm reivindicado não só o acesso à escolarização aos povos do campo, mas, também, um ensino que considere a identidade de seus sujeitos.

Assim, apesar da origem agrária de nosso país, historicamente, a educação formulada aos povos do campo é marcada por um ensino precário e baseado em padrões pensados para as escolas urbanas, descontextualizando-se dos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos que compõem a vida desses sujeitos.

Os movimentos sociais do campo, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lutam não só pela conquista da terra, mas por um projeto de educação que prevê o reconhecimento dos saberes, das manifestações culturais e do desenvolvimento da consciência política de seus sujeitos, contra os processos exploratórios impostos pela hegemonia dominante e pelo avanço do agronegócio.

Dessa forma, a Educação do Campo, enquanto símbolo de resistência por um ensino de qualidade a todos os povos do campo, possui o sentido de resgatar e valorizar o campo como espaço de vida, de aprendizagem, de ensino, de saberes, de conscientização, de mobilização e de transformação.

Nossa relação com o tema em pauta nasceu de nossas próprias vivências: filha de pais assentados pela Reforma Agrária - os quais foram desprovidos do acesso à educação, cresci participando da luta pela terra e pela vida no campo, compartilhando o árduo trabalho e almejando por oportunidades de acesso à educação em meio a inúmeras dificuldades, tanto geográficas quanto econômicas.

As experiências vividas no campo nos fortaleceram na busca pelo conhecimento. Os obstáculos para o acesso ao Ensino Superior, como a falta de transporte e as longas distâncias, não impediram nossa formação na docência; pelo contrário, contribuíram para o aprimoramento, exercício e reflexão sobre nossa profissão.

Diante do exposto, desde a graduação em Pedagogia, nos dedicamos ao estudo da temática Educação do Campo, sendo apresentado para a conclusão do curso, o trabalho intitulado: “Associações dos Assentados e a Educação Popular”, que consistiu em compreender os processos de educação informal nos assentamentos e a forma como os saberes populares são compartilhados de geração em geração.

Durante o mestrado em Educação, identificamos as necessidades formativas dos professores que atuam em escolas do campo, por meio da análise de entrevistas que apontaram um importante aspecto: os professores do campo reivindicam uma educação que aproprie conceitos próprios da identidade dos sujeitos do campo, além de formações iniciais e continuadas voltadas a seus problemas cotidianos, as quais devem abranger questões como a relação adversa entre a Educação do Campo e o agronegócio; o desenvolvimento de projetos educacionais que abordem a importância da agroecologia, entre outros. Entretanto, nem sempre tais temas são abordados nas metodologias de ensino propostas pelos currículos dos cursos de formação de professores.

Em minha trajetória profissional, não tive a oportunidade de atuar em escolas do campo, em razão dos critérios e direcionamentos adotados nos processos seletivos para professores. No entanto, trabalhei como intérprete de Libras na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em escolas urbanas, por 4 anos, distantes a 42 km de nosso assentamento.

Infelizmente, os processos seletivos não são organizados de forma a favorecer a locação de professores do campo próximos às suas residências. A classificação dos candidatos e a demanda por profissionais em determinadas regiões acabam por direcionar a distribuição da oferta de vagas, o que limita a possibilidade de atuação em contextos mais próximos e mais significativos para os docentes.

Em face das considerações citadas e das discussões levantadas durante a vida acadêmica e profissional, reforçamos o desejo em investigar, no presente estudo, as políticas públicas de formação de professores do campo. Assim, partimos da hipótese de que as políticas de formação de professores do campo, estruturadas a partir de marcos político-institucionais e normativos, têm fundamentos e experiências positivas, mas, também, apresentam limitações.

Nesse sentido, nosso problema de pesquisa parte da seguinte questão: após a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), quais políticas de formação de professores da Educação do Campo têm sido implementadas no contexto da educação brasileira? Tal indagação se desdobra em outra: quais os resultados alcançados por essas políticas?

O objetivo geral consistiu em analisar os marcos político-institucionais das políticas de formação de professores da Educação do Campo e seus resultados. Para tanto, delimitamos três objetivos específicos: 1) descrever as políticas para as escolas do campo presentes nos programas oficiais, suas bases teóricas, intenções, experiências e limitações; 2) destacar o campo normativo da Educação do Campo no Brasil, com foco na formação de professores; e,

por fim; 3) investigar perspectivas de reafirmação de políticas públicas educacionais que respeitem o contexto social, histórico e cultural das escolas do campo.

A ausência de temas concernentes à Educação do Campo nos currículos oficiais de programas e cursos de formação inicial e continuada de professores justificam nosso interesse pelo tema, já que a formação de professores tem acontecido por meio de capacitações aceleradas, para uma prática irracional e para a submissão de determinações das estruturas político-econômicas que interferem na educação.

Nosso percurso metodológico fundamentou-se na abordagem qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental. Destarte, Lüdke e André (2013) afirmam que, as investigações no campo da educação têm se voltado mais às pesquisas qualitativas do que quantitativas, buscando compreender e explicar os fenômenos que ultrapassam os limites da compreensão experimental, podendo apresentar explicações que não possuem padrões específicos.

Na pesquisa qualitativa, os conhecimentos, os resultados dos estudos, da curiosidade, das inquietações, da inteligência e da atividade investigativa sobre um determinado tema ou problema, promovem o confronto entre dados, evidências e informações levantadas sobre o assunto em questão, favorecendo, assim, a construção contínua e sistematizada de novos conhecimentos teóricos (Lüdke; André, 2013).

Para André e Gatti (2008, p. 03), em uma pesquisa qualitativa é:

[...] dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.

Segundo Imbernón (2010), a compreensão sobre os contextos sociais e educacionais que orientam as ações humanas proporcionam o entendimento sobre as mudanças que a formação de professores tem sofrido. Dessa forma, a pesquisa qualitativa no campo da educação visa compreender os significados dos fenômenos que explicam os condicionamentos e as transformações que vão nos constituindo como docentes e atores sociais.

De acordo com André e Gatti (2008, p. 03), as pesquisas qualitativas constituem procedimentos racionais que consideram todos os componentes de uma situação em suas diversas interações e influências, nas quais a atenção volta-se “ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais”.

Assim, no campo da educação, a pesquisa qualitativa nos auxilia a compreender sistematicamente as transformações da realidade, suas representações e significados, seus condicionamentos, as intenções ocultas nos textos legais e seus resultados para a efetivação da Educação do Campo.

Para desenvolvimento desta tese, apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada durante toda a elaboração deste trabalho, desde a delimitação histórica e política da Educação do Campo e da formação de professores, como para aprofundamento das questões levantadas pelos documentos utilizados.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 185), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Trata-se do primeiro passo a ser utilizada pelos pesquisadores e permanece presente em todo o trabalho, proporcionando informações e aprofundamento.

Os momentos de pesquisa bibliográfica são constituídos por um conjunto de critérios de leitura que buscam a compreensão crítica dos significados presentes nas bibliografias a serem analisadas. Destarte, na pesquisa bibliográfica, “[...] a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes [...]” (Lima e Miotto, 2007, p. 41).

Nessa perspectiva, não se trata de uma busca aleatória de informações, mas, um procedimento metodológico que requer rigor e a análise crítica dos muitos significados presentes nas fontes bibliográficas fornecidas por autores e estudiosos da área. Nesta pesquisa, tal procedimento permitiu, portanto, a investigação aprofundada sobre a temática abordada, a fim de compreender informações que explicam as transformações histórico-legais e suas implicações para a formação de professores do campo.

Destacamos, diante disso, que nossas fontes de pesquisa bibliográfica se basearam em livros, registros históricos, artigos de periódicos, teses, dissertações, leis, decretos, portarias, encontros, diretrizes, resoluções, entre outras fontes, conforme sugerem Marconi e Lakatos (2010).

Nessa perspectiva, nossas referências bibliográficas estão embasadas em: André (2010, 2015); Antunes-Rocha (2015); Arroyo (2007, 2013, 2015); Bezerra-Neto (2017); Caldart (2003, 2004, 2011); Camacho (2014, 2017); Dal Ri (2008, 2015); Fernandes (1999, 2006); Gatti (2013, 2019, 2021); Ghedin (2012); Imbernón (2004, 2010, 2016); Libâneo (1998, 2012, 2023); Molina (2006, 2012); Moraes (2021); Nóvoa (1995, 1999); Paludeto (2018); Saviani (1997,

2010, 2016, 2020); Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Silva, Moraes e Torres (2015); Torres *et al.* (2014); entre outros.

A pesquisa bibliográfica tornou-se mais apropriada para esta pesquisa, pois nos permitiu trabalhar com diferentes dados, possibilitando-nos a flexibilidade para a descrição e a compreensão das implementações legislativas para a formação de professores do Campo, sem perder o rigor de sua aplicação.

Já a pesquisa documental, propiciou-nos um panorama sobre a oferta de educação para as escolas do campo no Brasil e a possibilidade de descrever as políticas para as escolas do campo presentes nos programas oficiais, suas bases teóricas, intenções, experiências e limitações.

Vale ressaltar que a pesquisa documental se assemelha a uma pesquisa bibliográfica, haja vista que ambas são realizadas em gabinete. No entanto, a pesquisa documental é elaborada com base em documentos oficiais ou históricos. Esses documentos podem revelar diferentes interpretações e significados, conforme os objetivos ou pontos de vista de cada leitor, podendo o pesquisador ter acesso direto aos materiais originais, que se materializam em documentos oficiais, arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, arquivos privados, estatísticas (censos), entre outros (Marconi e Lakatos, 2010).

Os pontos positivos da utilização da pesquisa documental, de acordo com Lüdke e André (2013), são: o baixo custo; a economia de tempo e de deslocamento; fontes de pesquisa não reativas; o fornecimento de evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador; a possibilidade de associação com outras técnicas e a existência de informações de sua criação.

Como pontos negativos, as autoras destacam que os documentos também podem não representar a realidade concreta do fenômeno, sendo necessário verificar a veracidade das fontes e de sua autoria, além do cuidado com a falta de objetividade do material e o confronto de suas interpretações (Lüdke e André, 2013).

Sobre a análise dos resultados, utilizamos a *análise interpretativa*, que consiste na síntese das ideias do autor e favorece a compreensão crítica dos dados. Esse tipo de análise busca o aprofundamento das informações, ou seja, o “ler nas entrelinhas”, explorando e dialogando com diferentes perspectivas textuais. O objetivo é promover o exame crítico entre as ideias do autor e do contexto científico e filosófico de diferentes épocas (Marconi e Lakatos, 2024).

De acordo com Marconi e Lakatos (2024, p. 29), a análise interpretativa apresenta dois aspectos:

- Situar o pensamento do autor, verificando como as ideias expostas na unidade de leitura se relacionam com a posição assumida pelo autor em sua obra mais ampla.
- Situar o autor no contexto da cultura filosófica em geral, considerando suas posições assumidas, pontos comuns com outros autores e ideias originais.

Para a análise interpretativa, foram realizadas as seguintes etapas: seleção das legislações relativas à Educação do Campo e à formação de professores; identificação dos pontos relevantes para discussão; e investigação dos fatores essenciais à reflexão, em consonância com as questões levantadas na literatura consultada.

Os resultados fundamentaram-se nas análises acerca dos avanços e retrocessos das legislações para a formação de professores do campo. Como síntese dos documentos analisados, elaboramos dois quadros que organizam os marcos normativos de acordo com cada tema, com o propósito de facilitar a compreensão sobre a ordem cronológica dos acontecimentos e as modificações ocorridas na escrita e no significado dos documentos.

Acerca dos documentos utilizados, inicialmente, no capítulo 1, visamos definir o conceito histórico e político da Educação do Campo e compreender que tipo de educação está sendo ofertada a esses povos. Para isso, utilizamos o documento “Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico”, por meio de coletas de dados realizadas pelo sistema Educacenso, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹ (Inep, 2025).

No capítulo 2, apresentamos os marcos normativos que compõem a Política de Educação do Campo, no período de 2001 a 2025. Inicialmente nos aprofundando no documento oficial intitulado “Educação do Campo: marcos normativos²” (Brasil, 2012). Este documento reúne as principais legislações, entre os anos de 2001 a 2012, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi). Nele constata-se desde a implementação do Parecer CNE/CEB n.º 36, de 04 de dezembro de 2001, o qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, até a Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (Brasil, 2012).

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico>.

² Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf.

A elaboração do documento oficial “Educação do Campo: marcos normativos” possui o intuito de compilar as principais políticas educativas que normatizam e regulamentam a Educação do Campo, sendo resultado de ações da Secadi juntamente às reivindicações dos movimentos sociais em defesa do atendimento educacional, os quais exigem que a Educação do Campo não deve ser realizada a partir da transposição de modelos instituídos pela dinâmica social e espacial urbana, mas com base na compreensão da diversidade que a constitui, suas formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares, até a elaboração de estratégias específicas de formação de profissionais e do material didático (Brasil, 2012).

A Secadi foi criada pelo Decreto n.º 5.159, de 28 de julho de 2004, que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências (Brasil, 2004). Todavia, esteve suspensa, em 2019, pelo Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019, e, agora, reativada em 2023, pelo Decreto n.º 11.691, de 5 de setembro de 2023, durante o terceiro governo Lula. Tal secretaria dedica-se à formulação e à aprovação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), constituindo-se o órgão responsável pela exatidão das Diretrizes Curriculares para diferentes públicos, representando um importante avanço ao dar visibilidade para os sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional (Jakimiu, 2021).

As ações da Secadi, articuladas aos sistemas de ensino dos estados, Distrito Federal, municípios e representações sociais, contemplam atividades de planejamento, orientação e coordenação na implementação de políticas voltadas a diferentes áreas de atuação, tais como: alfabetização de jovens e adultos, Educação do Campo, educação escolar indígena, educação em áreas remanescentes de quilombos, educação nas relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, educação especial, formação inicial e continuada de professores, elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, melhoria da infraestrutura física e tecnológica das escolas, frequência escolar de estudantes em condições de vulnerabilidade, entre outros (Brasil, [s.d.]).

Após 2013, não houve a divulgação oficial de outro documento que reunisse as políticas para a Educação do Campo, assim, prosseguimos na seleção e atualização da legislação da área. Para isso, consultamos o site do Planalto, disponível no Portal da Legislação do Governo Brasileiro³, e outras páginas oficiais como o Portal da Câmara dos Deputados⁴; Congresso Nacional⁵, entre outros. Verificamos todas as leis publicadas anualmente, selecionando tanto as

³ Portal da Legislação (planalto.gov.br)

⁴ Busca de legislação-Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)

⁵ Últimas Leis Publicadas-Congresso Nacional

que fazem referência à Educação do Campo quanto à formação de professores, estando todas as legislações referentes à Educação do Campo organizadas no Quadro 1.

No capítulo 3, buscamos definir o conceito histórico-político da formação inicial e continuada de professores. Ao analisarmos a atual situação da profissão docente no Brasil, deparamo-nos com questões relacionadas à precarização e ao adoecimento. Diante desse cenário, utilizamos o documento “Risco de apagão de professores no Brasil”, elaborado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), que analisa dados do Inep sobre estudos e diagnósticos do Ensino Superior em âmbito nacional (2022), com o objetivo de analisar as taxas de ingresso e evasão nos cursos de licenciatura, buscando compreender os fatores que contribuem para o desinteresse pela profissão docente.

No capítulo 4, analisamos os marcos normativos responsáveis pela sistematização da formação docente no Brasil, a partir da implementação da LDBEN/1996 até o contexto atual, abordando discussões sobre os resultados da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Destacamos que, ao descrevemos as legislações a respeito da formação de professores (inicial e continuada), entre 1996 a 2025, apresentamos os aspectos gerais que envolvem a temática e, quando abordados nos documentos, especificamos a questão da Educação do Campo.

Anteriormente à década de 1990, houve muitos marcos nas políticas de formação de professores, os quais justificam as dificuldades, reivindicações e reformas da educação. No entanto, a legislação atual para a formação docente tem se fortalecido após a implementação de leis maiores, que regem e amparam as decisões governamentais no decorrer dos anos, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) (Tafarel; Molina, 2012), justificando, assim, a delimitação do nosso período pesquisado.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a LDBEN/1996 conseguiu abranger todos os níveis e etapas de ensino, realizando-se por meio de planejamentos educacionais, financiamentos de programas governamentais, ações de implementação, bem como sua propagação formal pelos meios de comunicação.

Segundo as autoras, as reformas propostas por essa política nacional provocaram mudanças substanciais, tais como a necessidade de formação superior para os professores da Educação Básica, a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais, a reorganização dos cursos de licenciatura, a valorização da formação continuada, a universalização e a obrigatoriedade da

Educação Básica, o aprimoramento do Ensino Superior, entre outros (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Antunes-Rocha (2015) ressalta que os debates sobre as políticas de formação docente se intensificaram em busca da construção de um sistema de ensino, o qual passou a exigir profissionais com formação mais ampla, objetivando condições para o atendimento efetivo a diferentes contextos da educação escolar.

A seleção dos marcos das políticas educacionais resultou na sistematização do Quadro 3, apresentado no capítulo 4, que, de forma geral, traz debates indispensáveis sobre as políticas de formação de professores, contemplando desde os aspectos históricos, conceituais e normativos sobre o cenário atual, como das perspectivas que afetam e conduzem os rumos da educação brasileira.

As reformas educacionais, no decorrer do período pesquisado, trouxeram diferentes perspectivas, positivas e negativas, abordadas neste trabalho. Atualmente, as discussões levantadas sobre a implementação da nova BNCC, seus resultados e proposições, têm colocado em xeque as finalidades da educação e a formação de professores, permitindo, assim, reflexões sobre as intenções e influências dos organismos externos e das classes dominantes que buscam definir os rumos da educação pública brasileira e da formação de seus sujeitos.

É notável a extrema importância em discutir as políticas educacionais no Brasil. O conhecimento sobre as legislações implementadas permite a análise crítica dos contextos que influenciam as tomadas de decisões, a fim de favorecer que professores, gestores, governantes e toda sociedade, possam exigir e alcançar estratégias políticas mais alinhadas às necessidades educacionais de todos os povos.

Sobre as terminologias abordadas durante a redação do nosso estudo, utilizamos a expressão *políticas educacionais* destacando os aspectos múltiplos e diversificados das políticas nos momentos específicos do contexto histórico, além de referir-nos ao conjunto de diretrizes e princípios que orientam a educação (Vieira, 2007).

As políticas educacionais não se restringem somente às ações governamentais, mas possuem muitos desdobramentos, consoante ao que o pesquisador procura se aprofundar, buscando áreas mais específicas, por exemplo: os estudos em políticas da Educação Básica; políticas de formação de professores; políticas de Educação do Campo, entre outros, levantando questões que, por sua vez, podem gerar outras discussões mais detalhadas (Vieira, 2007).

Segundo Vieira (2007, p. 56), “tudo depende, portanto, do lugar de onde se observam os diferentes fenômenos em foco, seja a partir de uma aproximação mais voltada para a esfera macro ou micro do objeto a ser estudado”. Dessa forma, analisar a “Política de Formação de

Professores da Educação do Campo” significou não apenas analisar o campo normativo, mas considerar os desdobramentos de suas políticas educacionais, ou seja, suas ações, suas intenções, suas estruturas e as decisões que impactam a sociedade, por meio de programas, ações, decretos, leis e portarias que a estruturam.

Pesquisar sobre os desdobramentos da *educação* torna-se essencial para a compreensão da vida. Saviani (1997) a destaca como processo natural de aprendizagem dos seres humanos, no interior da sociedade, a qual acontece por meio da socialização, da produção de conhecimentos e de aprendizagens, sendo responsável por possibilitar a sobrevivência das gerações e a constante renovação das informações que fazem parte do mundo em que habitamos.

Nesse contexto, segundo Ghedin (2012), a educação ultrapassa o processo de transmissão do conhecimento, já que por si só configura-se como um ato político, pois vincula-se à organização da sociedade, interferindo em seus comportamentos e formas de pensar, podendo ser utilizada como libertação de seus sujeitos ou como formas de assegurar ideologias.

Dizer que a ação do professor é um ato político significa, portanto, afirmar que a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, não está apartada da sociedade, mas insere-se em um campo político, possui suas influências, suas características, reproduz suas ideias e torna-se capaz de contradizer a organização de suas estruturas, o que contribui, desse modo, para uma transformação social menos ingênua (Ghedin, 2012).

Nessa perspectiva, o direito à educação é um princípio fundamental a ser assegurado a todos os povos, necessitando estar devidamente afirmado pelas políticas públicas, independente das atividades exercidas pelos governos. As políticas públicas educacionais são responsáveis pelo funcionamento da sociedade, a qual possui o dever de promover seu desenvolvimento e bem-estar.

A Educação do Campo tem indicado a necessidade da construção de uma educação democrática e popular que valorize a realidade do sujeito do campo, propondo novas metodologias e experiências de ensino integradas às vivências do campo, assim como o desenvolvimento de um projeto de nação que vise ao reconhecimento de seus povos, promovendo equidade e respeito à vida.

Ao utilizarmos a terminologia Educação do Campo, nos baseamos em Caldart (2004, p. 21), para a qual a *Educação do Campo* se constitui em um processo em constante construção, já que busca uma educação que seja *no e do* campo, “*No*: pois o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. *Do*: pois os sujeitos têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Estes princípios movem as reivindicações por políticas públicas que assegurem o acesso e o direito à Educação do Campo.

Como reitera Camacho (2014, p. 319), “[...] não basta levar a educação para as áreas rurais, esta educação tem que ser condizente com a realidade dos sujeitos que moram no campo”. A necessidade de frear o capitalismo e a destruição do campo, somados aos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados por esses sujeitos, transformam a educação em elemento de resistência. Por isso, utilizamos o termo “*Educação do Campo*” com iniciais maiúsculas, e não *educação do campo* (com letras minúsculas) ou *educação para o campo* (Camacho, 2014).

Porquanto, a Educação do Campo constitui-se numa política educacional que compreende a libertação dos camponeses, de modo que possam se constituir como sujeitos políticos, cuja luta é ir de encontro às intencionalidades pré-definidas por uma sociedade imersa pela exploração capitalista. Essa concepção provém da práxis dos movimentos sociais do campo, que, constantemente, reivindicam do poder público ações de uma política de educação que respeite as especificidades dos povos que vivem no e do campo (Faccio, 2012).

Contudo, durante a formulação e implementação, as políticas recebem muitas influências, tanto daqueles que participam de sua estruturação como de organismos externos que exercem poder sobre as decisões que definem os rumos da educação, a fim de contemplarem seus interesses econômicos, permitindo, assim, que as legislações não consigam sanar as verdadeiras necessidades, apresentadas principalmente pelas classes desfavorecidas.

Os desajustes educacionais, como a predominância de um currículo pensado a partir do modelo urbano de ensino, distante da realidade do campo e a falta de investimento adequado, tem gerado problemas como: o fechamento e nucleação de escolas, a pouca oferta de Educação Infantil no campo, a migração de alunos do campo para a cidade, a ausência de dados sobre a quantidade de alunos do campo, a precária formação docente, a falta de professores, as dificuldades de acesso às escolas, entre muitos outros problemas que mostram a necessidade de se assegurar a execução de políticas (muitas já implementadas) para o real atendimento dos sujeitos do campo.

A defesa pelo reconhecimento da realidade do campo, de seus trabalhadores, das famílias que dedicam sua vida ao campo e de uma educação articulada a suas condições econômicas, culturais e políticas, ressaltam a defesa de uma educação como direito, aproximando seus sujeitos de sua própria identidade.

Porém, essa construção tem se tornado um grande desafio. A elaboração e efetivação de um projeto de Educação do Campo, historicamente defendida pelos movimentos sociais, tem

reivindicado desde o acesso às escolas do e no campo, a melhoria da infraestrutura, como a necessidade de programas de formação de professores.

Para Arroyo (2007), preparar sujeitos do campo para atuarem como docentes permite estabelecer uma aprendizagem politizadora, responsável por garantir o sentimento de pertencimento e conhecimento sobre as questões relativas à conquista pela terra ao longo da história. Este conhecimento não se restringe apenas aos estudantes, mas se estende às famílias e à comunidade.

Na perspectiva da Educação do Campo, as políticas educacionais precisam considerar que formar o professor do campo não é apenas prepará-lo para transmitir os saberes científicos, mas, além disso, devem proporcionar caminhos para o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, críticos e capazes de reformularem alternativas e estratégias para lutarem pela justiça social e pela participação das camadas desfavorecidas nas decisões e na gestão dos processos políticos.

Pois, a formação de professores que não considera a sabedoria popular desses povos, suas histórias, vivências, crenças, pontos de vista e expectativas de futuro, colaboram para o desenvolvimento de uma racionalidade passiva às imposições político-econômicas, sem que os próprios sujeitos compreendam as causas das estruturas que os guiam aos processos de exploração.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, intitulado “A Educação do Campo”, buscamos aprofundar a concepção de Educação do Campo, seu contexto histórico e seu panorama educacional. No capítulo 2, “Marcos Normativos da Educação do Campo: 2001 a 2025”, descrevemos as principais legislações que estruturam a Educação do Campo.

No capítulo 3, “Formação Inicial e Continuada: aspectos históricos”, buscamos definir o conceito histórico-político da formação inicial e continuada de professores no Brasil, assim como a questão da valorização e precarização docente. No capítulo 4, “Marcos Normativos para a Formação Docente: 1996 a 2025”, analisamos os marcos normativos responsáveis pela sistematização da formação docente no Brasil, a partir da implementação da LDBEN/1996 até o contexto atual.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, apresentamos um resgate histórico-político que abrange discussões desde a Educação Rural à Educação do Campo, destacando seus conceitos e princípios, além de análises sobre o panorama geral acerca de como a educação vem sendo ofertada aos povos do campo.

1.1. Da Educação Rural à Educação do Campo

O termo Educação Rural não representa apenas uma localização geográfica, mas aborda suas estruturas, contextos históricos e influências de classes sociais segundo interesses econômicos, que nos permitem refletir sobre os efeitos de suas políticas educacionais para os povos do campo.

Desde o final dos anos de 1930, camponeses e sujeitos dos movimentos sociais reuniam-se em busca da superação da Educação Rural, fortemente instalada no país, pois, até então, os projetos políticos para o campo apenas previam o mínimo de ensino, ou seja, a aprendizagem das primeiras letras (Rios, 2016).

A educação não se destacava como um direito ou uma obrigatoriedade a todos brasileiros, mas sim como uma oportunidade, especialmente para aqueles que tinham melhores condições financeiras e podiam enviar seus filhos para a escola. Por outro lado, a alta taxa de natalidade, não planejada, entre as famílias menos favorecidas, acentuava os processos de vulnerabilidade social. Desse modo, a ausência da afirmação dos direitos à infância e à educação impelia as crianças a auxiliarem seus pais em seu ofício.

Nesse período, o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômico e político, marcados por crises contínuas do capitalismo. Em virtude disso, os proprietários de terras e produtores, principalmente de café, sofriam com o enfraquecimento e com o prejuízo financeiro, de modo que forçaram a saída dos sujeitos do campo com destino às cidades em busca de emprego e de melhores condições de vida (Bezerra-Neto, 2017).

Segundo Ribeiro (2012), muitos filhos dos moradores do campo buscavam maior aproximação aos estudos, visando ao encaminhamento para o trabalho na cidade, considerado menos árduo, pois, desde a infância enfrentavam as dificuldades da roça. Nas cidades seria possível estudar e, com isso, mudar o futuro de sofrimento e cansaço, porém, esse estudo não se associava com o trabalho desenvolvido no campo, mas voltava-se ao trabalho das indústrias (Ribeiro, 2012).

No entanto, Moraes (2021) reforça que nas primeiras décadas do século XX, a defesa da urbanização e da industrialização brasileira passou a gerar impactos sociais, como o inchaço das cidades. A intensificação dos desafios, como a falta de oferta de emprego, poucas políticas públicas e a falta de infraestrutura urbana, demonstraram que as cidades não estavam preparadas para receber os novos moradores, deixando-os à mercê da sociedade, sem recursos e alimentação (Bezerra-Neto, 2017).

Segundo o autor, alguns sujeitos retornaram ao campo e para as suas atividades, porém, outros não conseguiram mais as suas terras de volta ou o trabalho que exerciam anteriormente, o que acentuou ainda mais a pobreza e a discriminação do sujeito do campo. Nessa linha de pensamento, diversos intelectuais da época fundamentaram-se em diferentes referenciais teóricos para a apresentação de interpretações sobre os problemas relacionados ao desenvolvimento do país, buscando alguma solução.

Tais desajustes criaram uma visão dicotômica, a qual “tem a cidade como ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como permanência do atraso”, trata-se, assim, de um paradigma dominante no qual as políticas públicas direcionadas ao campo possuem o sentido de extrair o máximo de benefícios em favor da cidade e das classes favorecidas (Molina, 2006, p. 19).

Para solucionar o inchaço dos centros urbanos, políticas surgiram com a ideia de uma pedagogia que fixasse o sujeito no campo, a partir de um currículo que favorecesse seu exercício na agricultura, na pecuária e nas atividades de seu dia a dia. Esse projeto de políticas pedagógicas assistenciais para a educação dos moradores rurais, foi denominado de *ruralismo pedagógico* (Bezerra-Neto, 2017).

De acordo com Silva e Dal Ri (2024), a atuação dos ruralistas pedagógicos, também chamados de *ruralistas do ensino*, buscava, por meio da criação de escolas normais e escolas típicas rurais, lograr algum êxito em suas ideias. Nesse período, foram criadas “políticas oficiais com vistas a dar prosseguimento ao incipiente e moroso processo de massificação do ensino primário no campo, por meio especialmente da expansão da quantidade de escolas primárias rurais” (Silva; Dal Ri, 2024, p. 03).

Moraes (2021, p. 20) ressalta que a educação projetada conforme os ideais ruralistas tinha como objetivo atribuir “[...] um sentido positivo aos trabalhadores agrícolas, como também despertar nas crianças o gosto por esse trabalho”, contudo sem oferecer subsídios necessários para uma formação integral.

Inicialmente, os defensores do ruralismo pedagógico fundamentaram-se nos princípios liberais e nas concepções levantadas pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cujos

ideais propunham o acesso das famílias do campo à educação, a criação de escolas que estivessem perto de suas casas e o ensino integrado às questões regionais (Rios, 2016).

As primeiras ofertas de formações para professores que atuavam no campo eram feitas por meio de mestres formadores, a partir da criação de um curso de ruralismo, anexado às escolas normais, e visava, essencialmente, a transmissão de conteúdos ensinados nas escolas urbanas, gerando o distanciamento entre o conteúdo curricular e os saberes do campo (Bezerra-Neto, 2017).

Segundo Souza-Chaloba (2022, p. 03) e Moraes (2021), na década de 1930, as experiências de formação de professores previam a constituição do docente como um agente de civilização do meio rural. Suas práticas pedagógicas deveriam ser capazes de desenvolver uma atuação profissional comprometida e interessada pelo campo, “não apenas ensinando às crianças os saberes elementares e cultivando lhes o amor pelo trabalho agrícola, mas, também, irradiando a sua ação na comunidade local contribuindo para a fixação do homem no campo”.

A criação das Escolas Normais Rurais, consideradas como “o coração da reforma” proposta pelo movimento ruralista, eram apoiadas pelo Estado e destinava-se à formação de professores para as escolas primárias rurais (Moraes, 2021). Essas instituições possuíam currículos diferenciados, com disciplinas agrícolas, de higiene e práticas comunitárias (Souza-Chaloba, 2022).

Para Ghedin (2012), a falta de formação crítica de professores comprometeu o processo de transformação da sociedade, pois, por meio da reflexão sobre as estruturas do ensino é que se proporcionam caminhos metodológicos para a formação de sujeitos autônomos, rompendo com a transferência do poder de autodeterminação das camadas populares.

Vale ressaltar que as ideias do movimento pela ruralização do ensino antecedem a década de 1930, estando presentes nas reformas de 1812 e 1879, que previam o ensino de 2º grau para a população em geral. Além disso, registram-se diversas iniciativas voltadas aos povos rurais durante a Primeira República, com a marcante influência norte-americana (Moraes, 2021).

Assim, na década de 1930, o movimento pela ruralização do ensino no Brasil tomou força, marcando a intensificação de políticas públicas para a escolarização das populações de áreas rurais, porém, “não se resumia à dimensão educacional, mas defendia um projeto de Brasil agrário” (Moraes, 2021, p. 79).

Sobre o ruralismo pedagógico, Bezerra-Neto (2017, p. 25) esclarece que:

A defesa das propostas do ruralismo pedagógico não se restringiu aos educadores, visto que alguns governantes aderiram a elas, criando em suas áreas de influência algumas escolas rurais, mas em grande medida, deixaram de atender partes das reivindicações de seus defensores, sobretudo devido às dificuldades que havia para encontrar professores que quisessem lecionar no campo.

A oferta de cursos de curta duração para atuarem no campo somente eram realizadas nos grandes centros urbanos, mas nem todos os professores do campo tinham certificados de formação, antes eram escolhidos por sua atuação prática e pelo reconhecimento social (Bezerra-Neto, 2017).

Percebemos assim que muitos sujeitos eram reconhecidos por seus povos como professores, mesmo sem certificação ou um local próprio para ensinar. No entanto, possuíam um vasto leque de saberes adquiridos tanto no seio familiar quanto por meio de experiências vividas no campo.

Em 1940, quando cerca de 70% da população vivia no campo, o processo de nacionalização da política agrária favoreceu o ensino normal rural, que encontrava apoio nas políticas governamentais. Além das Escolas Normais, outra iniciativa foi a criação das Escolas Típicas Rurais, instituídas em 1945; essas escolas incluíam, além dos conteúdos tradicionais (português, matemática e história), noções de saúde pública, higiene, agricultura e economia doméstica (Moraes, 2021).

De acordo com Souza-Chaloba (2022), os debates sobre a diferenciação entre escola rural e escola urbana ganharam força. Em 1946, o governo federal, por meio do Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro, consagrou a Lei Orgânica do Ensino Normal, criando os Cursos Normais Regionais e evidenciando a intervenção centralizadora do Estado Novo no âmbito educacional (Brasil, 1946). A formação docente passou a ter um caráter mais geral e flexível, atendendo tanto às escolas urbanas quanto às rurais. Políticas federais favoreceram orientações para formações aligeiradas e de baixo custo. Essas medidas contrariavam as propostas do movimento pela ruralização do ensino (que buscava a melhoria das condições de trabalho do professor rural) e acabaram por enfraquecer as iniciativas de formação diversificada para as escolas do campo (Souza-Chaloba, 2022).

Vale destacar, que até houve propostas de projetos de formação de professores para as especificidades do campo, porém, a proposta generalista defendia que todo professor deveria estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes, independentemente do local, conservava-se, assim, um protótipo único e genérico de perfil docente (Arroyo, 2012, p. 361).

Nessa perspectiva, o assistencialismo produzido por projetos e políticas públicas influenciadas pelo Estado, sem fundamentação nas condições do estudante, mostrou-se superficial diante das reais circunstâncias dos povos do campo, configurando-se em políticas provisórias, fragmentadas e baseadas nos modelos urbanos.

A “Educação Rural”, termo que passou a definir essas propostas educacionais voltadas para os povos do campo, revelou-se carregada de preconceitos. Caracterizada por currículos reduzidos e urbanocêntricos, além da ausência de respeito à cultura e identidade, resultava na inibição da autonomia da vida no campo, assim como na discriminação dos saberes produzidos por meio do trabalho com a terra (Ribeiro, 2012, Silva; Dal Ri, 2024).

Arroyo (2004) afirma que a cultura hegemônica sempre tratou as manifestações culturais, os valores e as crenças do campo de forma romantizada e depreciativa. Romantizada no sentido de mostrar o sofrimento, o desânimo, o acomodamento e a força de superação; e depreciativa porque essa superação significava sair do campo, deixar os valores ultrapassados, tradicionais, pré-científicos, pré-modernos, para aventurarem-se em uma educação que seja superior, projetada para o desenvolvimento.

O sujeito do campo deveria, portanto, submeter-se aos saberes e valores urbanos, “[...] como se o campo pertencesse a um passado a ser esquecido e a ser superado” e como “[...] se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção” (Arroyo, 2004, p. 79). Nesse viés, a cultura e os hábitos do campo deveriam ser modificados, ou seja, seria necessário transformar as suas ações, a sua forma de vestir, de falar, de pensar, de planejar o futuro e de tomar decisões.

Destarte, a Educação Rural sempre foi relegada a planos inferiores nas políticas educacionais. Isso porque o elitismo, acentuado no processo histórico e educacional do Brasil, que se caracteriza como um país explorado por origem, permitiu que a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária permanecesse na subconsciência dos sujeitos, na qual podemos perceber expressões populares como: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (Leite, 1999, p. 14).

Em síntese, enquanto, por um lado, os defensores do movimento de ruralização propunham um ensino diversificado para os povos do campo e a valorização do trabalho, por outro, a educação integrava os interesses de representantes políticos da época, os quais favoreciam a criação de escolas e ações de formação no meio rural apenas quando isso lhes trouxesse algum benefício. Todavia, com as mudanças nas lideranças políticas e com as necessidades impostas pelo mercado de trabalho e pelas classes hegemônicas, os ideais educacionais tomaram novos rumos.

Até meados de 1950, a maioria dos sujeitos do campo ainda não era alfabetizada e muitos professores não possuíam uma formação, assim sendo, os saberes populares produzidos pelos povos do campo mostraram-se superficiais em vista do treinamento de conhecimentos específicos e de práticas necessárias ao trabalho nas grandes indústrias (Leite, 1999).

A crescente urbanização do país, influenciou ainda mais a saída dos povos do campo, conforme apontado por Souza-Chaloba (2022, p. 14):

No final da década de 1950, num contexto de acelerada urbanização no país, os poucos cursos normais rurais ainda em funcionamento constituíam resquícios de uma visão idealizada do professor e do mundo rural. O ideal da fixação do homem no campo e de mudança do meio rural pela escola tão propalados pelos ruralistas cujo horizonte era a disciplinarização do trabalho e domesticação das populações rurais mostrou-se ineficiente face ao avanço da agroindústria, o intenso êxodo rural e a permanência dos problemas sociais e educacionais no campo.

Desse modo, os saberes populares baseados na experiência direta com a terra, na mediação do ensino pela prática, na transmissão de conhecimentos por meio do diálogo e na observação dos ciclos naturais da vida, contrastavam com os interesses econômicos dos grandes proprietários industriais, que buscavam por meio dos processos de ensino sistematizados nos centros urbanos, a adequação social para atendimento de suas demandas.

E mesmo que houvesse reivindicações por uma educação mais igualitária, a educação para o meio rural continuava a ser tratada com desprezo. Segundo Bezerra-Neto (2017), o professor urbano possuía maiores remunerações, já que seu papel profissional era de ensinar conhecimentos mais aprofundados; diferente do que se exigia ao docente do campo, o qual deveria ensinar apenas as primeiras letras. Além disso, era considerado nômade, pois seu anseio consistia na oportunidade de firmar-se na profissão e de transferir-se para a cidade em busca de melhores condições de trabalho (Bezerra-Neto, 2017).

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 36, de 04 de dezembro de 2001 (Brasil, 2001, p. 10), a história da educação no Brasil para os povos do campo é prejudicada pela “[...] ausência de um sistema nacional que assegure, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país”, sendo marcada por condições legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas.

Essa falta de articulação e a descentralização das políticas e de um sistema nacional trouxeram a ausência de consciência a respeito da educação no processo de vida do sujeito do campo, formando a ideia de que para o manuseio de técnicas de cultivo e trabalho braçal não era necessária a alfabetização, pois o mínimo de instrução já seria o suficiente.

Com o decorrer dos anos, as políticas educacionais passaram por reformulações. A Educação Rural não conseguiu estabelecer uma política específica para as regiões rurais e os povos do campo não participavam das pautas dos programas educacionais, de modo que prevalecia a ideologia política, a partir do currículo escolar mínimo, desprovido de conteúdos que considerassem a identidade social (Leite, 1999).

Na década de 1960, o movimento ruralista perdeu suas forças. Com a falta de subsídios estatais, os cursos normais rurais começaram a ser extintos, deslocando o foco das políticas para a adequação da formação de professores leigos (Souza-Chaloba, 2022; Moraes, 2021). As reorientações promovidas pela Ditadura Militar deram novos rumos à formação docente por meio do autoritarismo, visando a uma política de formação do magistério nacional, marcada pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN/61), que substituiu os cursos regionais por cursos ginasiais e colegiais, sem distinção entre urbano e rural, em resposta à intensa expansão do ensino primário e secundário (Souza-Chaloba, 2022; Brasil, 1961).

Ribeiro (2012, p. 296) também aponta que, entre os anos 1960 e 1970, o desenvolvimento do sistema capitalista passou a incorporar os ideais de modernização do campo. Os baixos índices de escolarização começaram a “refletir nas dificuldades enfrentadas para a aplicação de inovações tecnológicas”. A carência de formação técnico-profissional para “introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural, etc.”, requeria a melhoria da escolarização para o trabalho.

Na década de 1970, as Escolas Normais Rurais foram definitivamente extintas pela Lei n.º 5.692/71, que instituiu Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A reforma estruturou a educação de forma geral, privilegiando a formação para o magistério no âmbito do ensino médio, sem foco específico no meio rural.

Os ruralistas do ensino defendiam a necessidade de melhoria na qualidade de formação para os professores do campo; porém, a influência política limitava-se a um atendimento assistencial à diversidade, entendido como forma de civilizar o sujeito rural. Sem suporte financeiro do Estado e com a consolidação da Ditadura Militar, a Educação Rural tornou-se insuficiente para atender às especificidades reivindicadas pelos povos do campo.

Os ideais políticos relativos à implementação da Educação Rural preocupavam-se mais com a formação de mão de obra barata qualificada e com o desenvolvimento das estruturas socioagrárias, que beneficiavam as classes dominantes, do que com a construção de escolas e com a formação de professores (Rios, 2016).

Compreende-se que a Educação Rural veio sendo construída a partir da ótica tecnicista, incorporado pelos “[...] princípios do paradigma do capitalismo agrário, no qual os camponeses

não são os protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital”, firmando a visão de que o território rural é apenas um espaço de produção agrícola para o enriquecimento e a manutenção do poder social das classes dominantes (Molina, 2006, p. 37).

Tais influências se consolidaram e ainda permanecem presentes em todas as partes da sociedade: desde as ações dos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas, na organização dos movimentos sociais, nas reivindicações de acesso aos direitos dos povos do campo, até nas conversas corriqueiras do dia a dia, ao que o professor ensina em sala de aula e ao que os alunos aprendem na escola sobre sua própria vida.

Isso ocorre, principalmente, porque a expansão da lógica do capitalismo tem gerado diversos conflitos educacionais, que valorizam a disputa por matérias-primas e a expansão do agronegócio, visando o campo somente como um espaço de exploração. Para Camacho (2017), essas são as causas que fomentaram as discussões e as análises teóricas das políticas educacionais a respeito da Educação do Campo.

Há duas diferenças básicas entre esses conceitos: “[...] enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios”, isto é, para a Educação do Campo o território é a base da existência, onde se produzem as relações sociais que formam suas identidades; ao contrário da Educação Rural, sendo a visão exterior, projetada por outrem, formada “[...] na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e sobre as pessoas que nela vivem” (Fernandes; Molina, 2004, p. 10).

Conforme ressalta o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, historicamente, a maioria das políticas educacionais inspiravam-se (e ainda se inspiram) na idealização das escolas urbanas. Nos textos legais, a palavra mais frequente é “adaptação”, utilizada repetidas vezes para enfatizar a recomendação de tornar acessível ou de ajustar à educação da cidade nos termos de oferta às condições do campo. Da mesma forma, quando se trata da educação profissional, os aspectos do campo não são respeitados, mas os princípios e as normas de instituição e expansão da profissionalização seguem os parâmetros urbanos (Brasil, 2001).

Esses impasses geraram movimentações em diferentes setores educacionais e sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, em virtude desses desajustes, passou a defender uma educação que fosse própria do campo e não condicionada a padrões que restrinjam a cultura a uma fonte de comercialização.

Conforme afirma Dal Ri (2015, p. 01):

Os movimentos sociais populares (MS) tiveram um ascenso no contexto social e político brasileiro no final da década de 1970 e início de 1980, aglutinados, sobretudo, na luta contra o regime ditatorial implantado com o golpe militar de 1964. Nos anos de 1980 os MS demonstraram uma grande capacidade criativa, organizativa e mobilizadora e foram responsáveis por expressivas conquistas que contribuíram para a queda da ditadura militar e garantiram melhorias na qualidade de vida e de trabalho de amplos setores sociais. Além disso, contribuíram para a afirmação de direitos sociais na Constituição Brasileira promulgada em 1988, para o exercício da cidadania e construção de identidades coletivas de setores e grupos historicamente discriminados e oprimidos.

De tal modo, iniciativas dos movimentos populares passaram a exigir maior participação do Estado nas decisões que deveriam estar apresentadas na agenda das políticas públicas sobre os povos do campo. Isso favoreceu a possibilidade de se repensarem novas formas de organização do ensino para atendimento das escolas do campo.

O MST emergiu, desse modo, reivindicando não só o acesso à terra e à reforma agrária, mas posicionando-se a favor da formulação de um projeto amplo de igualdade social, o que se configurou no Brasil como o maior movimento histórico de luta por políticas públicas do campo (Paludeto, 2018).

Dessa forma, Dal Ri (2008) esclarece que o fato educativo se depreende das ações do MST e sensibiliza seus membros. É uma educação mediada, decorrente do vivenciamento do MST. Por isso, a pedagogia que forma os sujeitos sociais e que educa, não se prende ao interior das escolas, mas estende-se à vida na sua totalidade.

A preocupação com a educação no MST originou-se da necessidade de educar crianças acampadas e assentadas, exigindo a criação de escolas fundamentadas em princípios de uma educação organizada e integrada à conquista pela terra para possibilitar ao Movimento o crescimento interno e o desenvolvimento de sua identidade (Paludeto, 2018).

O MST também busca uma pedagogia que inter-relacione o sujeito com a natureza, que a utilize segundo as suas necessidades, sem a explorar e/ou destruí-la, por meio da formação integrada do trabalho intelectual com o trabalho manual desenvolvido pela comunidade (Bezerra-Neto, 2017).

Outra característica citada por Bezerra-Neto (2017) corresponde à forma de ensinar e de aprender, ou seja, o projeto de educação do MST funda-se na necessidade de fixação do homem à terra, por meio da sua relação com ela, com a cultura e com a história que lhes rodeiam, por meio da luta por seus direitos, tanto de benefícios e melhorias de infraestrutura, acesso à informação, lazer, habitação e melhores condições de trabalho, como por conhecimento dos conteúdos científicos, que lhe foram negados historicamente.

Atualmente, o movimento tem trabalhado em projetos que resgatem a cultura e a sabedoria dos povos do campo, como a Jornada Sem Terrinha, a Ciranda Infantil, a Feira do MST, a brinquedoteca do campo, a agroecologia, o cultivo de hortas nos assentamentos e escolas, o desenvolvimento de plantas medicinais, entre outros.

Dal Ri (2008) afirma que os princípios educativos do Movimento não desvalorizam a escola, muito pelo contrário, reconhecem e possuem a clareza da importância de sua função na oferta do ensino sistematizado, cujos esforços vinculam-se à criação de escolas do e para o Movimento, a fim de preservar e oferecer conhecimentos e saberes que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica de seus sujeitos.

Para o Movimento, a prática pela prática não permite elaborar novas teorias para compreender significativamente a ação cotidiana, por tornarem-se ações meramente técnicas e irracionais. No entanto, quando a ação prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, alicerçada em estudos teóricos, não há vãs repetições daquilo que não tenha efeito positivo, tendo em vista que a atividade teórica transforma a consciência dos fatos, amplia a visão de mundo e permite o planejamento de ações e processos práticos mais eficazes (Ghedin, 2012).

Por isso, a conquista da terra está somada à perspectiva da Educação do Campo, de modo que ambas fazem parte de um projeto de transformação social que orientam as práticas do Movimento (Torres; Fernandes, 2019), pois, a educação escolar “[...] é uma instância elementar para a implementação ou para a resistência a projetos políticos, econômicos e culturais” (Torres *et al.*, 2014, p. 09).

Com o fim da Ditadura Militar, instalou-se um contexto político de redemocratização e de intensos debates sobre a qualidade do ensino, que culminaram na promulgação da Constituição Federal de 1988 e na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). A Constituição não mencionou especificamente a Educação do Campo, mas, em seu artigo 205, consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, incumbindo-lhes assegurar o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988).

A LDBEN/96 é o reflexo de rupturas políticas, pois incorporou demandas defendidas por movimentos sociais e pela pressão popular, que revelaram a porosidade e as fraturas do Estado monolítico, denunciando as influências dos poderes hegemônicos sobre ele. Consolidando-se, assim, políticas públicas que, durante a Ditadura Militar, haviam sido marcadas pela repressão.

O termo *Educação do Campo* foi oficializado nas discussões do “I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária” (I Enera), realizado em 1997, e promovido por organizações populares e instituições responsáveis pelo desenvolvimento educacional

brasileiro, como o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB); o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco); e o Ministério da Educação (Caldart, 2004; Brandão, 2012).

Em 1998 e em 2004, ocorreram outros dois eventos substanciais para a Educação do Campo: a I e II Conferência Nacional de Educação do Campo, respectivamente, favorecendo o surgimento do movimento *Por Uma Educação do Campo* com alternativas para a mudança de paradigmas educacionais, projetos e ações políticas a favor dos povos que vivem e trabalham no e do campo em uma perspectiva colaborativa (Caldart, 2004).

Sobre os princípios da Educação do Campo, destacam-se (Brasil, 2010, p. 14):

- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- Incentivo à formulação de Projetos Político-Pedagógicos específicos para as escolas do campo estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e Controle social da educação, mediante a efetiva participação social da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Destarte, os princípios da Educação do Campo visam à transformação da realidade de seus sujeitos, a partir de mudanças nos Projetos Político-Pedagógicos, nas adequações curriculares e no fortalecimento da identidade escolar de cada comunidade, vinculando os conhecimentos sistematizados e específicos oferecidos pela escola aos saberes da vida no campo e à história de luta por justiça e igualdade social.

Para Caldart (2004), a Educação do Campo é um projeto de desconstrução da educação liberal, instituída pelo modelo hegemônico ofertado nas escolas do campo, modelo em que o opressor tem domínio sobre os oprimidos, fazendo-lhes acreditar que são inferiores às demais camadas sociais.

A referida autora também corrobora o citado anteriormente, afirmando que a Educação do Campo significa assumir uma visão de totalidade social e educacional, de modo a buscar nas

políticas públicas “[...] a relação entre uma política agrária e uma política de educação”, diante de dimensões pedagógicas que discutem “[...] a arte de educar, nos processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado” (Caldart, 2004, p. 23).

Na concepção da Educação do Campo, não basta ter uma escola localizada em território rural funcionando como mera extensão do ensino e do currículo urbano. É necessário que essa escola tenha como ponto de partida a realidade concreta dos sujeitos que a ela pertencem, considerando a cultura, as crenças, o vocabulário, a sabedoria popular, as ações em comunidade e seu desenvolvimento histórico.

Caldart (2004) esclarece que, grande parte das escolas trabalham com conteúdos curriculares descontextualizados em relação ao que o aluno sabe, os temas abordados nas disciplinas são fragmentados e perdem o seu significado no decorrer das próprias aulas. As ideias sem relação entre si, somadas a materiais didáticos estruturados para a não compreensão, geram conhecimentos sem significado para a vida do estudante.

Além disso, é preciso compreender que vivemos em um país marcado por divisões sociais e econômicas, as quais reforçam a desigualdade educacional e sustentam a ideia de que o empreendedorismo seria capaz de revolucionar as relações de produção e transformar a vida de toda a sociedade.

Diante disso, o currículo escolar contribui para a “[...] formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa”, sendo que ambos acontecem, simultaneamente, nas práticas educacionais, somados aos ideais de superação da discriminação, dos processos de exploração e subordinação ao poder social (Saviani, 1997, p. 35).

Como forma de resistência, as concepções de “escola do campo” e de “Educação do Campo” visam à criação de projetos e programas educacionais de formação de sujeitos que percebam criticamente os efeitos de suas escolhas e as premissas socialmente aceitas, sujeitos capazes de formular alternativas contra a hegemonia, que elaborem e executem programas de educação integrados a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, e que exijam a formação dos trabalhadores para promover a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina e Sá, 2012).

Sobre a necessidade de um currículo específico para as escolas do campo, os autores possuem algumas ideias que se divergem. Para Caldart (2003), a Educação do Campo é uma proposta construída a partir dos interesses e da luta dos sujeitos que vivem no campo, sendo essa uma forma de garantir o reconhecimento e a valorização de suas vidas na sociedade

contemporânea. Dessa forma, o currículo deve ser elaborado por seus povos e contemplar temas que façam parte de seu cotidiano.

Já para Bezerra-Neto e Nunes (2023), a luta pela garantia dessas especificidades pode conter armadilhas que reforçam a hegemonia do poder, pois fragmenta a visão de totalidade da sociedade. Isto quer dizer que embora as reivindicações dos movimentos sociais sejam autênticas, ao almejarem uma educação específica, podem acabar rendendo-se aos interesses do capital e, conseqüentemente, restringir o “acesso das camadas populares aos conhecimentos gerais produzidos historicamente pelo homem e aos saberes desinteressados que lhes permitirão exercer funções técnicas ou intelectuais” (Basso, Bezerra-Neto, 2012, p. 01).

Ainda reforçam que construir um currículo em torno apenas da experiência de uma comunidade, a partir do imediatismo do cotidiano, não favorece bases sólidas de aprendizagem, pois deixaria seus sujeitos na mesma condição do senso comum, reforçando os preconceitos do mundo que lhe rodeia, impossibilitando-o de transformá-lo (Bezerra-Neto; Nunes, 2023).

Basso e Bezerra-Neto (2012) alertam que a reivindicação por uma educação, em uma sociedade capitalista e de contradições, possui o risco de tornar a luta dos movimentos em mecanismos de cooptação da ideologia dominante. Isto porque a educação por si só não é capaz de modificar a realidade social e, sozinha, não pode ser a redentora da miséria e dos males vividos pela sociedade (Bezerra-Neto, 2010). Esse enfrentamento pode gerar contradições, que por meio de mecanismos de adaptação, “periodicamente acionados pelo capital, podem fazer com que os interesses dos dominantes sejam confundidos com os dos dominados” (Basso, Bezerra-Neto, 2012, p. 07).

Os autores afirmam que o movimento acerta ao defender que, no processo de ensino, é essencial considerar o contexto em que os sujeitos vivem, como no caso dos assentados e acampados do movimento Sem Terra, cuja sobrevivência depende diretamente da terra. Todavia, a verdadeira mudança precisa ocorrer nas estruturas sociais, pois a separação entre campo e cidade continua a reforçar a dualidade educacional (Basso, Bezerra-Neto, 2012).

Para Villela (2007), as verdadeiras reivindicações deveriam ser direcionadas às estruturas que dominam a sociedade, pois ao mesmo tempo que o desenvolvimento da Educação do Campo promove o reconhecimento de seus povos, o sistema capitalista refreia esse avanço, incorporando seus objetivos nas decisões, nas políticas e nas ações dos movimentos sociais.

Para o autor, o ideal seria propor uma formação omnilateral, isto é, que contemple todas as dimensões do ser humano por meio da transformação, tanto educacional quanto sociocultural, pautada no fortalecimento do compromisso com a comunidade, na justiça e na solidariedade (Villela, 2007).

De acordo com Bezerra e Bezerra-Neto (2012, p. 3657), a proposta revolucionária dos movimentos sociais para a educação deveria fundamentar-se na defesa de uma escola igualitária, o que não se refere a currículos escolares que reforcem processos de ensino tradicionais com conteúdos imutáveis, mas que todas as escolas considerem as inúmeras particularidades e que estes saberes sejam acessíveis a toda sociedade, na qual tanto sujeitos “do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, das comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país”, tenham acesso a uma educação de mesmo nível, independentemente da classe social, com conhecimentos acerca de todos os assuntos, tanto os necessários à sua formação geral quanto os referentes aos diferentes territórios, culturas e perspectivas de vida.

Por sua vez, Arroyo (2013) defende que tais questões não devem ser tratadas de forma radical. Tanto mudanças nas estruturas sociais quanto projetos e propostas que viabilizem adequações pontuais dos currículos para as escolas do campo são necessárias, pois garantem que novas experiências educacionais sejam viabilizadas e se estendam a todo Brasil.

Segundo Arroyo (2013, p. 17), o currículo escolar não deveria ser tão fechado:

Nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

Antunes-Rocha (2013) reitera que o respeito às especificidades compreende uma educação contextualizada, a qual discute o conteúdo sistematizado à luz dos referenciais teóricos da Educação do Campo e da realidade dos alunos. Desta forma, os currículos devem considerar os conteúdos da base comum nacional, porém, esses conhecimentos não devem ser apresentados desvinculados da realidade no âmbito global, nacional e local (Antunes-Rocha, 2013).

Assim, a Educação do Campo não deve ser apenas “isto ou aquilo”. Não deve ser uma educação baseada apenas na experiência dos povos do campo, por ser necessário que esses sujeitos adquiram o conhecimento científico, ao mesmo tempo, que a educação não deve estar presa somente aos conhecimentos formais, como o único fator de aprendizagem e construção do sujeito.

É de extrema importância considerar as especificidades dos povos do campo para uma aprendizagem efetiva, no entanto, isto não quer dizer que o currículo do campo deva ser

totalmente específico, fechado, a ponto de prevalecer somente as vivências dos sujeitos, mas que esteja continuamente em construção, associando o conhecimento científico aos saberes do campo.

Entre as contribuições de Caldart (2003) e Bezerra e Bezerra-Neto (2012), enfatizamos o que Caldart destaca. No entanto, vale ressaltar que as especificidades não é a questão mais importante da Educação do Campo, mas, sim, como cada povo se constrói e se reproduz, no trabalho (como economia política) e em sua autogestão (pela gestão democrática).

O único movimento social que tem experiências educativas acumulas e força política é o MST. Sua proposta de educação vai além do que é previsto pela Educação do Campo, pois busca romper com a educação tradicional. Diversas escolas podem usufruir da Educação do Campo, mas apenas aquelas que possuem influência dos movimentos em seu dia a dia, conseguem consolidar a formação como um ato político.

Os conteúdos curriculares e os temas trabalhados pelos professores devem ir além do que está formalmente determinado no currículo. Ensinar os conceitos básicos é imprescindível para a formação, mas o modo como se ensina (a didática, os exemplos utilizados, a metodologia e as discussões promovidas pelos docentes) devem abordar as situações problemas que os povos vivenciam.

De acordo com Nóvoa (2009), ensinar determinados conteúdos sem contexto restringe a aprendizagem e o desenvolvimento crítico. A formação do saber se dá pela “produção” do conhecimento, ao longo dos processos de busca por respostas, no erro, na descoberta e no trabalho coletivo voltado à resolução de problemas; e não pelo consumo de conteúdos pré-definidos.

Nesse sentido, a Educação do Campo junto aos movimentos sociais propõe a ampliação do tempo dedicado à pesquisa, ao diálogo, à troca de experiências e à análise dos múltiplos saberes, tanto pela prática quanto pela teoria. Essa abordagem oferece a estudantes e professores fundamentos e subsídios para suas decisões, incentivando-os a buscar, em seus próprios ambientes de trabalho e estudo, na diversidade de vivências, saberes e conhecimentos que favoreçam os processos de aprendizagem.

Pois, o projeto educativo da Educação do Campo, segundo o movimento, tem por finalidade “[...] ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte”, que independente de suas relações sociais determinadas, ou condições materiais, podem se humanizar, isto é, educar as pessoas como sujeitos humanos, sociais e políticos, compreendendo as intencionalidades que envolvem esses aspectos (Caldart, 2002, p. 32).

Assim, as escolas articuladas tanto com os projetos sociais e econômicos do campo, como com o projeto popular de desenvolvimento, “[...] cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político”, reconhecendo e legitimando os saberes construídos por meio de suas vivências e do universo cultural, permitindo a consolidação e o respeito às formas de aprendizagem dos povos do campo (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 225).

Por fim, não basta apenas reivindicar uma educação específica para as escolas do campo; é preciso construir coletivamente políticas públicas que assegurem sua efetivação. Isso implica reconhecer as particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais, garantindo que o currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as realidades e os saberes desses territórios.

Em síntese, romper com a Educação Rural, na perspectiva de uma Educação do Campo, significa transpor paradigmas histórico-políticos dos processos educacionais centrados na racionalidade urbana, superando a invisibilidade e marginalização dos povos do campo, a fim de fortalecer os processos que buscam a construção de uma sociedade mais justa.

No subitem a seguir, verificamos no documento “Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico” (Inep, 2025), dados referentes às últimas atualizações sobre a educação que tem sido ofertada aos povos do campo no Brasil.

1.2. Que educação “para o campo” nós temos?

Buscando situar o atual panorama da oferta educacional para os sujeitos e para a escola do campo, utilizamos os dados do documento “Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico⁶”, sobre a análise das matrículas referentes a 2024, realizadas pelo Inep, por meio do sistema eletrônico Educacenso⁷, o qual “possibilita que os formulários da pesquisa sejam preenchidos diretamente por seus usuários (informantes) ou mediante processo de migração de dados de forma automática, utilizando os sistemas próprios de gestão das escolas e redes de ensino”, obrigatório para todos os estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica do país (Inep, 2025, p. 12).

Segundo o Inep (2025, p. 10), divulgar a sistematização dos dados obtidos tem como potencial orientar as análises mais detalhadas sobre temas específicos relacionados à educação pública, favorecendo os processos de pesquisa e consulta aos dados, por “gestores dos sistemas

⁶ Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico - Inep

⁷ Portaria/ Inep/ n.º 181, de 15 de maio de 2024.

de ensino; técnicos dos órgãos de gestão da política educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal; estudantes e acadêmicos de graduação e pós-graduação; pesquisadores e demais interessados”.

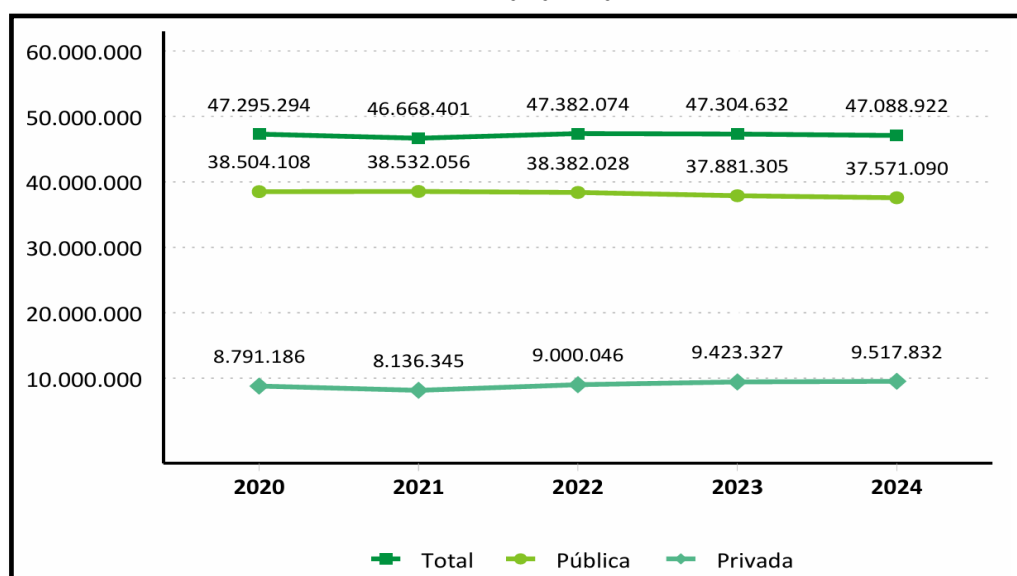
Nesse documento, o termo “Educação do Campo” não é mencionado. No entanto, apresenta a estimativa de dados urbanos e rurais, importantes para a verificação dos resultados acerca da implementação das políticas educacionais, possibilitando, assim, elencar os avanços e retrocessos da educação ofertada para os povos do campo.

O resumo técnico traz estatísticas sobre o desenvolvimento educacional a partir da sistematização das informações levantadas por meio da quantidade de matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas escolas do campo e da cidade.

1.2.1. Panorama geral de matrículas na Educação Básica: a questão da Educação do Campo

Este tópico traz a perspectiva geral sobre o número de matrículas na Educação Básica brasileira, entre as escolas públicas e privadas. Denota-se, no Gráfico 1, que o número total de matrículas, em 2020, foi de aproximadamente 47,2 milhões contra 47 milhões em 2024, ou seja, vem apresentando tendência de diminuição ao longo do período analisado.

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino - Brasil/2020 a 2024



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2025).

Tal decréscimo ocorreu especialmente na rede pública de ensino, com valores de 38,5 milhões e 37,5 milhões de matriculados entre os anos de 2020 e 2024, respectivamente. Em

contrapartida, a rede privada obteve aumento, uma vez que o número de matrículas foi de 8,7 milhões em 2020 e de 9,5 milhões no ano de 2024 (Inep, 2025).

De forma geral, a queda sistemática da natalidade e do crescimento populacional abaixo da taxa de reposição (Gatti *et al.*, 2019) é um dos fatores que reflete na redução de matrículas, o que também vem influenciando no fechamento de salas de aula, de escolas e na quantidade de professores em exercício.

Outra informação relevante acerca do total geral de matrículas na educação básica, em 2024, é que “são encontradas majoritariamente na área urbana (89%)”, sendo assim, apenas 11% das matrículas corresponderam a áreas rurais (Inep, 2025, p. 18).

Para Arroyo e Fernandes (1999), a população em áreas rurais vem diminuindo, não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro. A urbanização, as oportunidades de trabalho e o avanço das indústrias (e do agronegócio) têm favorecido um processo de migração dos povos que moram na zona rural para as cidades.

Além disso, os significados históricos pejorativos atribuídos sobre o campo ainda compõem a estrutura do pensamento social e reforçam a saída dos sujeitos do campo para a cidade. Silva *et al.* (2022, p. 08) explicam que:

A depreciação ou a estigmatização do campo pode, direta ou indiretamente, induzir parcelas desses povos à negação ou ao não reconhecimento das respectivas culturas ou modos de vida típicos, influenciando, por conseguinte, no sentido de não identificação ou de não pertencimento ao campo, o que, em última instância, pode, entre outros desdobramentos, instigar o êxodo, temporário ou definitivo, para áreas urbanas.

Observa-se, assim, que há deficiências na execução de políticas educacionais que resgatem o valor e o direito à Educação do Campo. Muitas políticas oficializadas não chegam ao conhecimento desses povos, se limitando ao âmbito teórico, não sendo colocadas em prática.

Todavia, a força do protagonismo dos movimentos sociais, como do MST, continua reivindicando políticas públicas na perspectiva de garantir os direitos sociais aos sujeitos do campo, especialmente no que se refere à educação, proporcionando avanços na conscientização e na implementação de políticas (Tafarel; Molina, 2012).

Como verificado, a gradativa diminuição de matrículas das escolas públicas brasileiras, pode estar atrelada às mudanças sofridas na conjuntura econômica e social do país nas últimas décadas. Em contrapartida, esse aspecto pode acarretar a diminuição do investimento destinado às escolas. No contexto das escolas do campo, a redução de recursos financeiros impacta

negativamente no seu funcionamento, tornando-se uma das justificativas para o fechamento de escolas.

No entanto, ressaltamos que a redução de matrículas nas escolas do campo não pode ser compreendida apenas como reflexo de mudanças demográficas, como a diminuição populacional. Trata-se de um projeto político que prevê o desaparecimento das matrículas de crianças nas escolas do campo, seja pelo deslocamento destas para outras escolas, ou pelo abandono escolar, como veremos adiante.

Esse projeto político visa o desmonte da Educação do Campo e à invisibilidade das demandas educacionais, negando aos povos do campo o direito de aprender e viver em seus territórios. Tal processo é continuamente denunciado pelos movimentos sociais, que reafirmam a educação como parte da construção dos direitos sociais e políticos.

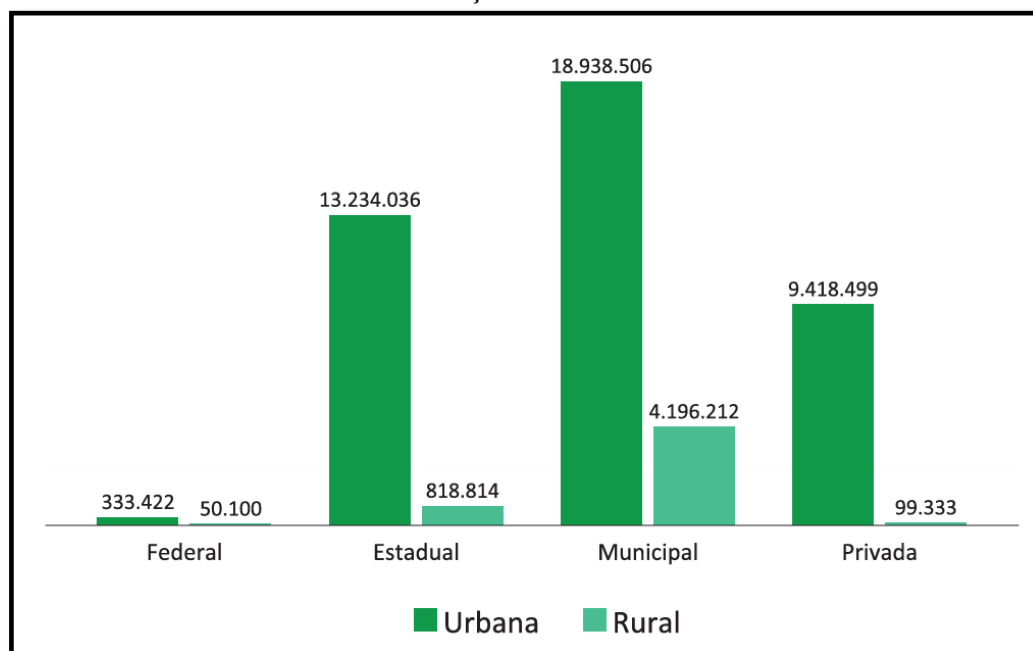
No tópico subsequente, apresentamos as discussões sobre a quantidade de matrículas referentes à Educação do Campo.

1.2.2. Quantidade de matrículas nas escolas do campo

Inicialmente, é necessário lembrar que o Brasil possui uma vasta dimensão territorial. Dessa maneira, os dados apresentados referem-se à quantidade total de matrículas no Brasil, e não por estados da federação. Para Gatti e Menezes (2021), é preciso considerar que há muitas disparidades de desenvolvimento educacional nas diferentes regiões do país. No entanto, nossa intenção não compreende a análise e o aprofundamento dos dados, mas a percepção sobre as condições de oferta e atendimento educacional para as escolas do campo.

O Gráfico 2 apresenta a quantidade de matrículas conforme a localização e dependência administrativa para o ano de 2024. Os dados salientam que as matrículas em escolas rurais se concentram, majoritariamente, nas dependências municipais (4.196.212), em escolas públicas, estando consideravelmente aquém da quantidade de escolas urbanas (18.938.506). De igual modo, o mesmo fenômeno ocorre nas demais esferas (Inep, 2025).

Gráfico 2 - Número de matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa e localização da escola /2024



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2025).

As poucas matrículas em escolas do campo declaram que muitas delas não estão recebendo a atenção necessária para a sua manutenção. Segundo Torres *et al.* (2014), a Educação do Campo está diretamente vinculada às dimensões políticas, econômicas e culturais da sociedade que a concebe, impactando também na vida dos povos do campo. Ressalta-se, nesse viés, que a execução de políticas públicas e de programas educacionais requerem financiamento, sendo um dos principais desafios para a Educação do Campo, já que essa tem sido considerada mais onerosa e menos interessante para a racionalidade econômica de governadores e dos gestores governamentais (Torres; Silva; Moraes, 2014).

O documento publicado pelo Inep não aborda a quantidade de alunos que residem no campo e que estudam nas cidades. Esse fator faz com que não tenhamos uma real percepção da quantidade de crianças e adolescentes que vivem no campo, já que muitos são contabilizados como matrículas urbanas. Tal dado não seria difícil de ser publicado, considerando que as secretarias e diretorias de ensino podem disponibilizar essas informações. Infelizmente percebemos que esses assuntos têm estado em oculto.

Isso porque, o deslocamento de alunos para as escolas urbanas é uma realidade acentuada por interesses político-econômicos e aceita por muitos sujeitos, pois, os povos têm incorporado em si a visão de que sair do campo possibilita mais oportunidades de prosseguir nos estudos, fomentando, também, o desejo de estudar para sair do campo (Caldart, 2003).

Conforme apontado pela Resolução n.º 2/2008, no artigo 5º, parágrafo 1º, o qual abordamos detalhadamente no tópico 2.3, é necessário que o deslocamento de alunos do campo seja feito para o próprio campo, em uma escola próxima à sua residência, “evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade” (Brasil, 2008, p. 02).

Em contrapartida, muitos alunos têm levado horas para se deslocarem do campo para a cidade. Não apenas acordam extremamente cedo, como também enfrentam longas estradas de terra, esburacadas e lamacentas, lidando com o calor, com a poeira e com o longo tempo de espera. Esse tempo excessivo impacta no rendimento escolar dos alunos e, conseqüentemente, contribui para a acentuação da evasão.

Para Caldart (2003, p. 67), o acesso à escola do campo é um direito, pois:

São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, gradualmente, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo. A escola é vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais, nem menos, nem algo que se tenha que abandonar o resto para conseguir. Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele.

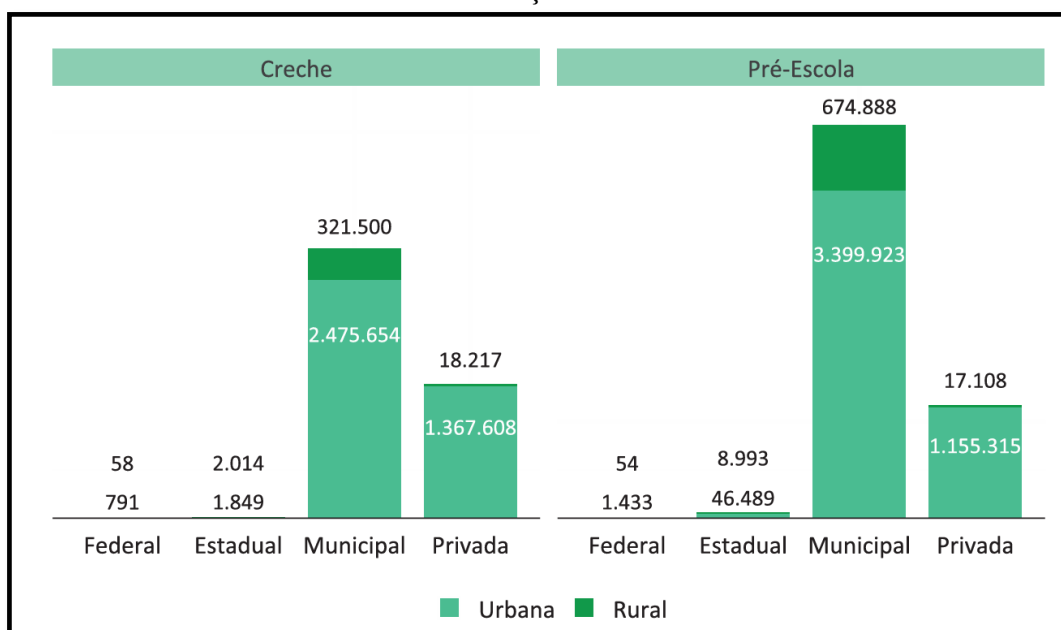
A escola do campo traz a marca de seus sujeitos, de modo que é necessário considerar os processos de desigualdades que fazem parte do sistema escolar do campo, a fim de possibilitar condições para a compreensão dos resultados de eficiência obtidos por essas escolas, construindo caminhos para a sua superação (Caldart, 2004).

Arroyo (2007, p. 163) ressalta que os movimentos sociais defendem e revelam os vínculos entre “[...] educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade”, pois “terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura”, não podendo reduzir o direito à educação a oferta de ensino em qualquer lugar.

Outro fator agravante, segundo o Inep (2025), refere-se ao número de matrículas na Educação Infantil, descritos no Gráfico 3. Segundo o documento analisado, o total de matrículas na Educação Infantil equivalem a 9.491.894. Verifica-se que as matrículas de Educação Infantil nas zonas rurais correspondem a apenas 11%, contra 89 % referente ao total de matrículas brasileiras em escolas urbanas. Das 4.187.691 matrículas em creche, apenas 8,1% estão em

escolas do campo; enquanto na pré-escola, das 5.304.203 matrículas, apenas 15,2% estão em escolas do campo (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Número de matrículas na creche e na pré-escola, segundo a dependência administrativa e localização da escola - Brasil/2024



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2025).

A pouca oferta de Educação Infantil evidencia que a Educação do Campo não tem se tornado uma preocupação central entre as responsabilidades asseguradas pelos municípios. Esse fator impacta diretamente a vida das famílias, pois mães trabalhadoras enfrentam maiores dificuldades para conciliar a criação de seus filhos com o trabalho nas lavouras.

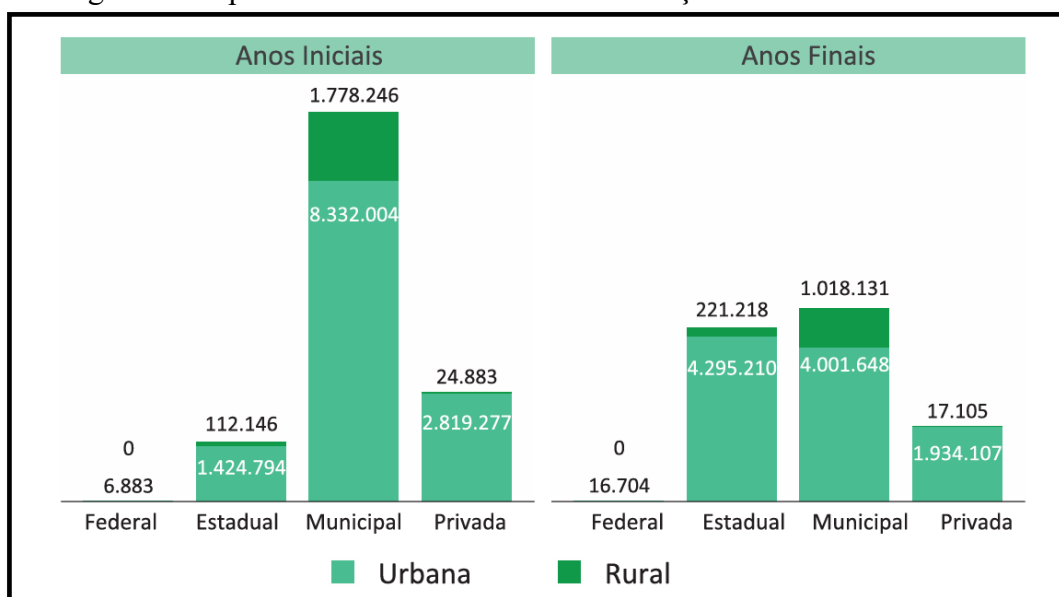
Molina (2012, p. 455), ao abordar sobre a questão da oferta de Educação Infantil *do e no campo*, salienta que:

As determinações constantes nas diretrizes que estabelecem as obrigações do poder público são ferramentas importantes na luta política para a sua materialização, além dos dispositivos que determinam a obrigatoriedade do oferecimento da Educação Infantil e das séries iniciais nas próprias comunidades rurais, o que tem sido flagrantemente descumprido pelos sistemas municipais de ensino.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, no artigo 6º, fica ressaltado que o Poder Público deve proporcionar Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico para as “comunidades rurais” (Brasil, 2002). Nesse contexto, o Estado deve promover ações e requerer estratégias de intervenção na sociedade, por meio de programas que materializam os direitos dos povos do campo (Molina, 2012).

No Gráfico 4, temos o número de matrículas dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, segundo a localização e dependência administrativa.

Gráfico 4 - Número de matrículas nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, segundo a dependência administrativa e localização da escola - Brasil/2024



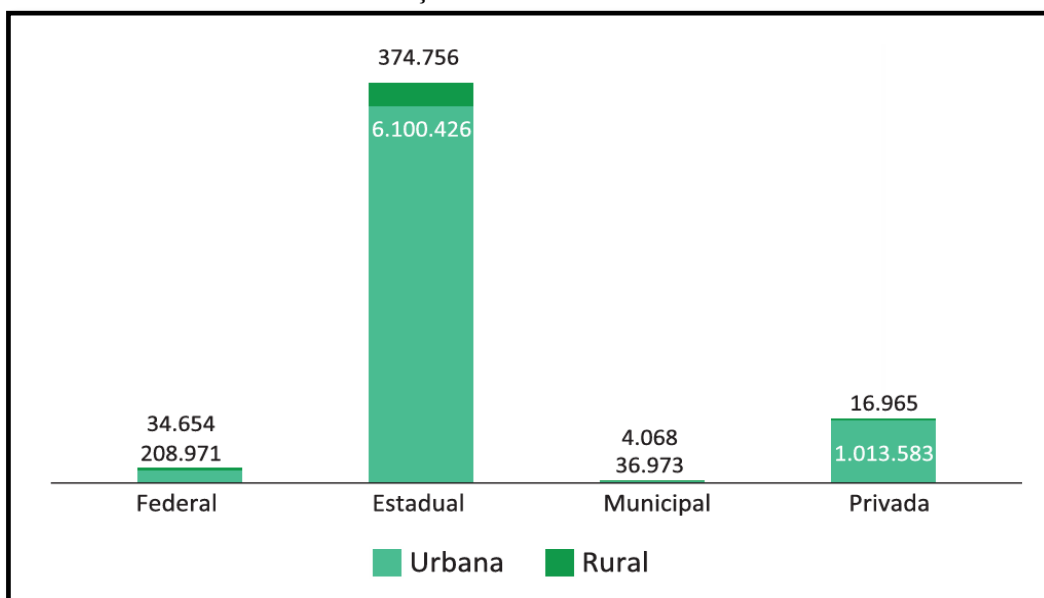
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2025).

Sobre a quantidade geral de estudantes no Ensino Fundamental, em 2024 foram registradas cerca de 26 milhões de matrículas, subdivididas em 14.498.233 de matrículas nos anos iniciais e 11.504.123 nos anos finais do Ensino Fundamental (Inep, 2025). Das 14.498.233 de matrículas dos anos iniciais, efetuadas em 2024, apenas 1.915.275 (13,2%) corresponderam aos estudantes do campo; nos anos finais, de 11.504.123 de matrículas realizadas, somente 1.256.454 (10,9%) representaram escolas do campo (Inep, 2025).

De acordo com o Gráfico 5, que apresenta o número de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa e a localização da escola, em 2024, a soma dos dados corresponderam a 7.790.396 de matrículas no Brasil, sendo 430.443 em escolas do campo (5,5%) e 7.359.953 em escolas urbanas (94,5%) (Inep, 2025). A rede estadual de ensino tem a maior responsabilidade administrativa (Inep, 2025).

Ao compararmos as matrículas do campo efetuadas no Ensino Fundamental (3.171.729) e no Ensino Médio (430.443), verificamos a queda acentuada, evidenciando os altos índices de evasão/abandono escolar no campo.

Gráfico 5 - Número de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa e localização da escola - Brasil/2024



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2025).

De acordo com Cunha (2024, p. 22), a evasão entre os jovens, principalmente do nono ano, revela uma realidade complexa e multifacetada, pois não se trata de um fenômeno isolado, “mas sim resultado de uma combinação de fatores sociais, econômicos e culturais que afetam as comunidades do campo”.

Uma das principais causas refere-se à necessidade de conciliação entre estudo e trabalho. A falta de educação noturna no campo tem levado jovens trabalhadores a migrar para escolas da cidade. Esse problema não resulta apenas da “baixa procura”, mas da insuficiente oferta e da ausência de responsabilidade governamental em garantir condições mínimas de funcionamento noturno nas escolas do campo.

Tanto a Educação Infantil, quanto o Ensino Fundamental e Médio, são etapas de ensino que devem ser asseguradas para a população do campo, pois marcam a construção identitária dos sujeitos sociais. A transição da infância para a adolescência no campo é, historicamente, marcada pelo trabalho árduo, pela dificuldade econômica e pela falta do sentimento de pertencimento (Antunes-Rocha, 2015; Bezerra-Neto, 2023).

Além disso, fatores como o fechamento de escolas, a escassez de recursos materiais e infraestrutura adequada, a falta de professores, a precariedade do transporte escolar e a falta de políticas de incentivo à permanência (como programas que incentivem conclusão do Ensino Médio e bolsas de estágio) contribuem para o agravamento da evasão (Cunha, 2024).

Outros aspectos também afetam a realidade do campo, como a desmotivação social, familiar e educacional, o uso excessivo de tecnologias e jogos, os quais comprometem o desempenho e a permanência escolar, a gravidez na adolescência, quadros de depressão, baixa expectativa de futuro, entre outras questões que não atingem só as escolas do campo, mas todo o Brasil.

É nesse contexto que os defensores do agronegócio buscam oferecer oportunidades aos jovens, promovendo a idealização do trabalho nas indústrias, do salário fixo e da ideia de que a produção no campo é transitória. Defendem que os jovens devem compreender a migração para a cidade como sinônimo de progresso e superação das dificuldades vivenciadas no campo (Camacho, 2013).

Por isso, os movimentos sociais favorecem a busca por avanços educacionais que abrangem desde a obtenção de marcos legais, de programas educacionais do campo, da inserção do tema na agenda política, da construção e manutenção de escolas, da formação de professores do campo até o desenvolvimento de pesquisas sobre a Educação do Campo nas universidades públicas (Molina; Freitas, 2011).

Como resultado, as autoras destacam:

Diferentes pesquisas comprovaram o aumento dos níveis de escolarização das crianças que moram nos assentamentos de reforma agrária quando comparadas aos filhos dos trabalhadores rurais obrigados a constantes migrações, impondo a crianças e jovens dessas famílias trajetórias escolares descontínuas e irregulares. Ao lado desta dimensão estruturante, há outra também relevante para viabilizar a permanência na escola: a ampliação da oferta de vagas nos anos finais do Ensino Fundamental, e, especialmente, no nível médio para os jovens do campo. Portanto, ampliar a oferta da educação escolar em locais e condições acessíveis aos jovens é condição central para enfrentar o desafio de garantir o direito à escolarização para os sujeitos do campo (Molina; Freitas, 2011, p. 17).

O direito à escolarização no campo assegura, também, a permanência das famílias no campo, a conscientização e a mudança de paradigmas, pois o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos, somado aos saberes produzidos na luta de classes, faz com que a Educação do Campo não se concretize apenas na oferta educacional, mas busque superar a visão hierarquizada imposta pela sociedade capitalista (Caldart, 2009).

Apesar de avanços nas legislações, como a implementação do Novo Pronacampo e do novo PNE (2026/2036)⁸, ainda percebemos um distanciamento entre as proposições e a efetiva implementação das políticas. Os movimentos sociais asseguram a necessidade de definição de

⁸ Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.

metas específicas para o desenvolvimento da Educação Infantil no campo, além do planejamento e estabelecimento de mecanismos de financiamento adequados, com estratégias claras sobre o que será realizado.

O PNE (2026–2036) tem buscado criar condições para o desenvolvimento da política de Educação do Campo. No entanto, a responsabilidade de cobrar municípios e estados ainda recai sobre a mobilização dos movimentos sociais, das universidades e dos povos do campo, e não sobre o poder público.

Uma educação adequada à realidade dos povos do campo demanda a construção de políticas de Estado voltadas aos aspectos do próprio campo, pensadas e continuamente defendidas por seus próprios sujeitos, possibilitando, assim, a transformação das estruturas que compõem a sociedade e as classes sociais.

A compreensão das reivindicações históricas, dos fundamentos da Educação do Campo e dos desafios que envolvem a oferta de educação nos mostrou a necessidade de garantir que questões arduamente conquistadas no passado integrem os processos educacionais das novas gerações.

No próximo capítulo, abordamos as principais conquistas dos movimentos sociais e as legislações que marcam os avanços da Educação do Campo.

CAPÍTULO 2 – MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: 2001 A 2025

Neste capítulo, apresentamos um esboço sobre as principais legislações que buscam construir a Política de Educação do Campo. Para obtenção das informações, consultamos primeiramente o documento “Educação do Campo: marcos normativos” (MEC, 2012), que reúne as principais legislações de 2001 a 2012.

A partir do ano de 2013, recorreremos às páginas oficiais, tais como: o Planalto, disponível no Portal da Legislação do Governo Brasileiro, o Portal da Câmara dos Deputados, o Congresso Nacional, entre outros.

Para Molina (2012, p. 453), a “reafirmação nos marcos legais supraconstitucionais legitima e explicita a organização das ações a serem executadas pelo Estado”. Assim, os debates apresentados nessas legislações mostram que a garantia dos direitos sociais exige a ação do Estado na promoção de estratégias de intervenção na sociedade, por meio de programas que conferem materialidade a esses direitos.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos os marcos da Política de Educação do Campo, de 2001 a 2025, os quais possuem o objetivo de estabelecer um conjunto de princípios e procedimentos que visam normatizar e regulamentar a Educação do Campo a partir da implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Iniciamos nossa pesquisa documental a partir do ano de 2001, pois, após inúmeras reivindicações dos movimentos sociais, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se destacaram como o principal documento, marcando as conquistas da luta dos povos do campo por uma Educação do Campo, em contraposição à Educação Rural.

Quadro 1 - Marcos normativos da Educação do Campo: 2001 a 2025

Categoria⁹	Legislações	Assunto
Leis abordadas como subcapítulo	Parecer CNE/CEB n.º 36, de 4 de dezembro de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
	Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

⁹ Classificamos as legislações em: *Leis abordadas como subcapítulo*, ou seja, os marcos normativos que selecionamos para nossas análises centrais, e *Leis adicionadas ao longo da discussão*, referindo-se àquelas que aparecem no decorrer do subcapítulo.

Leis abordadas como subcapítulo	Parecer CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa).
Leis abordadas como subcapítulo	Parecer CNE/CEB n.º 3, de 18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
	Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Leis abordadas como subcapítulo	Decreto n.º 6.768, 10 de fevereiro de 2009 ¹⁰	Disciplina o Programa Caminho da Escola.
Leis adicionadas ao longo da discussão	Decreto n.º 11.162, 4 de agosto de 2022	Dispõe sobre o Programa Caminho da Escola.
	Resolução/CD/FNDE n.º 45, de 20 de novembro de 2013	Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola.
Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da medida provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
Leis adicionadas ao longo da discussão	Resolução/CD/FNDE n.º 36, de 21 de agosto de 2012	Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n.º 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no Ensino Fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infra-estrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.
	Lei n.º 11.326, de 24 de julho de 2006	Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

¹⁰ Revogado pelo Decreto n.º 11.162, de 4 de agosto de 2022.

Leis abordadas como subcapítulo	Decreto n.º 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 (Descontinuado pelo Decreto n.º 10.252, de 20 de fevereiro de 2020).
Leis adicionadas ao longo da discussão	Portaria/Incra/p/ n.º 19, de 15 de janeiro de 2016	Fixa os procedimentos administrativos para titulação de imóveis rurais em projetos de assentamento de reforma agrária.
	Decreto n.º 10.252, de 20 de fevereiro de 2020 (revogado)	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.
	Decreto n.º 11.232, de 10 de outubro de 2022	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança.
Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do Fundeb as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo; altera a Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
Leis abordadas como subcapítulo	Portaria n.º 86, de 1 de fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, e define suas diretrizes gerais.
Leis adicionadas ao longo da discussão	Portaria MEC n.º 538, de 24 de julho de 2025	Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo.
Leis abordadas como subcapítulo	Portaria n.º 579, de 2 de julho de 2013	Institui a Escola da Terra.

Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
	Portaria n.º 391, de 10 de maio de 2016	Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Leis abordadas como subcapítulo	Parecer CNE/CP n.º 22, de 8 de dezembro de 2020	Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
	Resolução CNE/CP n.º 1, de 16 de agosto de 2023	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 14.417, de 20 de julho de 2022	Altera a Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, para permitir a execução do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) às instituições públicas prestadoras oficiais dos serviços de assistência técnica e extensão rural.
	Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); e dá outras providências.
Leis adicionadas ao longo da discussão		
Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 14.666, de 4 de novembro de 2023	Institui a Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo (Pneejc) e define seus princípios, objetivos e ações.

Fonte: Brasil (2012); Portal da Legislação do Governo Brasileiro¹¹; Portal da Câmara dos Deputados¹²; Congresso Nacional¹³.

¹¹ Portal da Legislação (planalto.gov.br).

¹² Busca de legislação - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br).

¹³ Últimas Leis Publicadas - Congresso Nacional.

2.1. Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 e Resolução CNE/CEB n.º 1/2002: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Inicialmente, os movimentos sociais do campo colocaram na agenda política dos governos dois pontos básicos, quais sejam: “[...] o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado em assumir políticas públicas que garantam esse direito” (Arroyo, 2007, p. 157), além de apontarem a necessidade de ampliação das experiências de cursos de formação de professores para atuarem nas escolas do campo.

A aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 36, de 04 de dezembro de 2001 é o primeiro marco significativo dessas articulações a favor da Educação do Campo, o qual trata do texto-base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. E, após a sua aprovação, foi publicada a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002, a qual institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o que significou um avanço na garantia dos direitos desses povos. Tais textos legais tornaram-se essenciais para a Educação do Campo, pois a reconhecem como uma modalidade de ensino e definem que a escola do campo possui identidade específica.

O Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 retoma fatores históricos que conceituam e afirmam a necessidade de uma educação que não seja assistencialista, no sentido de só amenizar as necessidades mais urgentes, mas que seja pensada e elaborada pelos próprios sujeitos do campo. Tece críticas à ausência de um sistema que articule uma política educacional para o conjunto do país e reforça a necessidade de programas político-educacionais que assegurem a permanência do aluno na escola.

O documento supracitado também esboça o tratamento que a Educação do Campo recebeu na Constituição brasileira; faz menção sobre a expansão do ensino rural; sobre a necessidade de valorização docente; sobre o ensino profissionalizante agrícola e sobre a Educação Rural na LDBEN/96. De acordo com o parecer, as orientações estabelecidas pelas diretrizes referem-se ao direito e ao respeito às diferenças e à política de igualdade como responsabilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2001).

Para Arroyo (2007), a implementação de diretrizes e estratégias para a Educação do Campo tornaram-se urgentes na busca por ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, responsáveis por negar a crianças, adolescentes, jovens e adultos, o acesso à Educação Básica a partir de suas raízes culturais e formas de sociabilidade.

Com a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, e sua incorporação na legislação federal, foi legitimado o direito à educação para os povos do campo. Isso fomentou debates

acerca dos problemas que atingem o campo, tais como: o fechamento de escolas e a formação identitária de professores (Torres *et al.*, 2014).

O texto da lei faz especial referência à presença de identidade própria do campo. No artigo 2º, no parágrafo único, expõe que:

Art. 2º - A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 33),

A identidade do campo requer a inclusão dos povos na condição de protagonistas de um projeto social global. Por isso, tal educação precisa ser alternativa, uma vez que ela consegue construir “[...] referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2009, p. 23).

Nessa linha de pensamento, Ghedin (2012) reforça que não há uma identidade sem uma intensa luta para instituir um modo de ser, em um sistema hegemônico. A identidade desses povos é defensora de valores comuns a um grupo; “comuns” não no sentido de serem corriqueiros, mas porque permitem características particulares e organizacionais em um grupo de sujeitos que se relacionam e buscam a resolução dos problemas que os atingem. Nessa perspectiva, não há como pensar em identidade sem se pensar no espaço em que se está geograficamente localizado (Ghedin, 2012).

Nesse viés, os movimentos sociais asseveram que o atendimento aos povos do campo não pode ser realizado por meio da transposição de modelos gerados a partir da dinâmica social e espacial urbana; a diversidade do campo, nos aspectos físicos e sociais, impõe desafios que vão desde “[...] o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares, até a definição de estratégias específicas de formação de profissional e de elaboração de materiais” (Brasil, 2012, p. 04).

Os projetos e os programas de Educação do Campo devem compreender que a educação, a socialização, o contato com a terra, as manifestações culturais, a identidade do sujeito do campo, a relação com a comunidade e os saberes populares são indissociáveis e contribuem para concepções pedagógicas mais sólidas.

Tais iniciativas também devem exigir políticas públicas de formação de professores a fim de superar as políticas meramente articuladas a governos específicos, temporárias,

emergenciais e experimentais, que mais reforçam a carência do ensino do que qualificam os profissionais da educação para a compreensão das questões pertinentes ao campo.

Essa é uma das preocupações do MST, que pressupõe a criação de políticas que apoiem os coletivos pedagógicos e de formação e autoformação permanente voltadas aos educadores do campo, por meio de conteúdos referentes à Educação do Campo tanto nos currículos das licenciaturas, como na pós-graduação e nas formações realizadas nas escolas, privilegiando momentos para discutirem-se práticas de educação, estudo, planejamento e avaliação das aulas (Paludeto, 2018).

Retomando a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, no artigo 3º, é abordada a necessidade de reconhecimento do poder público na garantia da universalização do acesso dos povos do campo à escola pública. O artigo 4º faz menção ao trabalho compartilhado, somado ao desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Do artigo 5º ao artigo 10, temos alterações e adequações necessárias para a organização do trabalho pedagógico, para a organização curricular e do tempo pedagógico.

Para Antunes-Rocha (2015), com as descrições dos referidos artigos, é possível termos uma ideia de gestão compartilhada, isto porque as escolas do campo possuem um caráter mais abrangente, dialógico, flexível e dinâmico, considerando a realidade dos sujeitos como o princípio e o fim da prática pedagógica.

Os processos de ensino e aprendizagem passam a relacionar o trabalho exercido por cada comunidade à diversidade do campo nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Não se prendem à escola, mas, também utilizam outros espaços e tempos de aprendizagem (Antunes-Rocha, 2015).

Um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas do campo ao se pensar na implementação de legislações e programas educacionais, consiste na superação dos argumentos que afirmam a impossibilidade em se estabelecerem turmas com o mínimo de alunos, que se sustentem no decorrer do ano (Antunes-Rocha, 2015).

Para Hage (2011), as salas multisseriadas, isto é, turmas compostas por alunos de diferentes idades e séries, têm sido organizadas segundo as intenções político-econômicas associadas a dinâmica do Custo/benefício, voltada à redução do número de escolas do campo. Não se busca construir um projeto político, capaz de garantir formação adequada e da produção de materiais para os professores e alunos dessas salas, mas prevalece uma visão orientada pela lógica do capital e da urbanização. Essa lógica faz que as escolas com salas multisseriadas assumam currículos deslocados do contexto cultural, histórico e político dos povos do campo,

reforçando críticas que acabam por justificar o deslocamento dos alunos para escolas da cidade (Hage, 2011).

Além disso, segundo o Fonec (2026), a falta de infraestrutura oferecida às salas multisseriadas, como prédios em más condições de uso, ausência de bibliotecas, laboratórios, salas de informática, materiais pedagógicos, entre outros, tem resultado em ataques às escolas do campo.

É necessário estarmos atentos aos nossos discursos sobre a precariedade das escolas do campo, pois isso têm servido para justificar o fechamento, em vez de exigir do governo o cumprimento de suas responsabilidades. Devemos considerar que as salas multisseriadas são fundamentais aos povos mais isolados ou com pequeno número de alunos, oportunizando assim, que os povos do campo tenham acesso à escolarização no local em que vivem.

Hage (2011) reforça a importância das salas multisseriadas e que estas revelam pontos positivos, como a capacidade de organização colaborativa em espaços heterogêneos, nos quais a diversidade de interesses e saberes atua como elemento potencializador, pois articula particularidades identitárias aos fatores geográficos, ambientais, produtivos e culturais, que são elementos imprescindíveis para composição das ações políticas e das reivindicações.

Segundo o autor citado, as salas multisseriadas carecem de estudos, pesquisas e políticas que reforcem a necessidade de organizar o espaço pedagógico, planejar e construir um currículo que não seja pautado em perspectivas urbanocêntricas, mas de práticas de construção coletiva, nas quais trabalho e vida constituem seus sujeitos (Hage, 2011).

Outro desafio corresponde às políticas governamentais referentes à oferta de deslocamento de alunos do campo para as escolas da cidade. A não oferta educacional nas escolas do campo é causada por políticas de redução de gastos, incidindo no fechamento de escolas e no desemprego de professores e funcionários.

Segundo Souza (2006), o Brasil, como a maioria dos países em desenvolvimento, é coordenado por políticas restritivas de gastos, consideradas o primeiro fator de decisão na agenda pública. Em face disso, as políticas públicas brasileiras não têm conseguido formar coalizões para equacionar minimamente a questão de como desenhar legislações que impulsionem o desenvolvimento econômico e que promovam a inclusão social de grande parte da população. As políticas acabam por depender de muitos fatores externos e internos que regem as decisões, a elaboração, a implementação e a avaliação (Souza, 2006).

Assim, o fechamento de escolas, a redução de professores e a falta de formação profissional para trabalhar nas escolas do campo são as consequências de todo esse processo, contrariando os artigos 12 e 13 da própria Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, que definem a

qualidade da Educação do Campo e a formação de professores para o exercício da docência, a qual deve fundamentar-se na realidade em que se insere, em um processo de contínuo aperfeiçoamento.

Para assegurar que as escolas do campo considerem as especificidades de seus sujeitos, que contemplem os diferentes contatos com o conhecimento e a reorganização do trabalho pedagógico, as diretrizes apontam para a necessidade de formação de profissionais qualificados, capazes de atenderem às mudanças curriculares necessárias ao fortalecimento do planejamento educacional em busca da transformação identitária da escola.

Segundo a resolução CNE/CEB n.º 1/2002, em seu artigo 13, os componentes que devem fazer parte do processo de formação de professores do campo são:

Art. 13 - I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social, da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, p. 36)

Esses aspectos, para Antunes-Rocha (2015), dialogam com o art. 67 da LDBEN/1996 (Brasil, 1996), que prevê a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes a formação inicial e continuada em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como o aperfeiçoamento permanente dos professores e condições adequadas de trabalho, permitindo-lhes períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação.

Para Antunes-Rocha (2015), as escolas baseadas nos fundamentos da Educação do Campo necessitam de respeito à diversidade e aos processos de interação e transformação existentes no campo brasileiro; de protagonismo tanto dos estudantes quanto da comunidade; e de acesso ao conhecimento científico e tecnológico.

Em síntese, o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 trazem aspectos importantes para a constituição das escolas do campo e para a formação de professores, considerando as características e peculiaridades desses sujeitos. Esses documentos estabelecem um conjunto de princípios e procedimentos que garantem, não apenas a oferta educacional, mas processos de ensino e de aprendizagem construídos por seus próprios povos, segundo seus interesses e necessidades.

Os documentos reconhecem a Educação do Campo, assegurando a diversidade cultural, histórica, política e econômica de seus diferentes povos, orientando a implementação de políticas públicas que visem à universalização do acesso à Educação Básica, além de reforçarem a necessidade de adequação de currículos e metodologias que dialoguem com as questões referentes à realidade de cada escola do campo e ressaltarem a imprescindibilidade de formação profissional de seus povos.

2.2. Parecer CNE/CEB n.º 1/2006: Pedagogia da Alternância

O Parecer CNE/CEB n.º 1, de 1 de fevereiro de 2006, responsável por regulamentar os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa), permite o reconhecimento e a formação pela alternância entre períodos de estudo na instituição de ensino e na comunidade (Brasil, 2006).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância pode ser conceituada como “um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano” (Brasil, [s.d], [s.p]), promovendo a troca de informações, conhecimentos e práticas entre seu ambiente de vida, trabalho e estudo.

Isso porque, nos Ceffas, os dias letivos a serem cumpridos são organizados diferenciadamente do calendário escolar comum, sendo reestruturado conforme a época das colheitas nas lavouras. Ou seja, há períodos em que o aluno permanece em regime de internato para cumprir as atividades teóricas; e momentos para estar junto à família, consoante à necessidade da comunidade e do plano desenvolvido pela escola, os quais são especificados no Projeto Político-Pedagógico.

O Parecer define, ainda, que o calendário escolar deve considerar os aspectos “socioculturais, participativo, geográfico e legal”, com carga horária que ultrapasse os duzentos dias letivos e as oitocentas horas, sendo considerados tanto os dias nos centros educativos como no meio socioprofissional (família/comunidade), a partir de atividades, pesquisas e trabalhos práticos a serem desenvolvidos de acordo com o Plano de Estudo, que define os objetivos e os conceitos a serem estudados (Brasil, 2006, p. 42).

A formação do aluno, nesse contexto, tem base em dez instrumentos pedagógicos que se constituem em: Plano de Estudo; conteúdos vivenciais; temas geradores; visita e viagem de estudo; intervenção e palestra; cursinho; experiências; atividade de retorno; caderno da realidade e avaliação de habilidade/convivência, possibilitando o desenvolvimento e a aproximação do aluno com a aprendizagem prática e teórica (Brasil, [s.d.], [s.p]).

Para Molina (2015), essa organização curricular oferece a oportunidade de formação do aluno, ao mesmo tempo em que exerce seus compromissos com o trabalho, permitindo-lhe maior oportunidade de qualificação profissional. Entretanto, é um processo que depende das ações realizadas no tempo da comunidade e do compromisso do aluno para a apropriação da prática como aprendizagem efetiva.

Para a autora, a Pedagogia da Alternância rompe com o paradigma da Educação Rural ao buscar uma educação voltada à cultura identitária e ao desenvolvimento de um modelo educacional não urbano, além de trabalhar com a conscientização e a participação do aluno em seu processo de aprendizagem, fatores que alavancam os resultados positivos nos Ceffas (Molina, 2015).

A alternância não ocorre por acaso, mas deve estar integrada a um planejamento educacional que priorize ações com e na comunidade, permitindo que o estudante e o trabalhador se apropriem tanto dos saberes populares, quanto dos problemas sociais e os levem para a escola. Dessa forma, eles podem compreender as causas, o histórico e as consequências dessas questões, possibilitando o planejamento de soluções em um processo contínuo de diálogo entre as suas experiências de vida e o conhecimento científico.

Essa metodologia de ensino tem se fortalecido, pois articula a prática e a teoria por meio de aprendizagens e pesquisas significativas. Além disso, exige que os alunos e toda a organização escolar trabalhem colaborativamente com a comunidade, respeitando suas condições de tempo e trabalho, favorecendo assim, oportunidades de formação profissional e pessoal.

2.3. Parecer CNE/CEB n.º 3/2008 e Resolução CNE/CEB n.º 2/2008: políticas públicas de atendimento às escolas do campo

O Parecer CNE/CEB n.º 3, de 18 de fevereiro de 2008 faz o reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, fazendo menção à Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008).

A principal sugestão desse documento é o aperfeiçoamento dos conceitos em relação à Educação do Campo, oferta de ensino, formação inicial e continuada de professores, a busca por reorganização do processo de nucleação de escolas e a necessidade da oferta de transporte escolar.

No artigo 1º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 é esclarecido que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 361), estabelecer uma modalidade significa considerar “[...] diferentes modos particulares de exercer a educação”, os quais necessitam de maior flexibilidade curricular, de tempo e de espaço educacional.

As modalidades de ensino estão associadas às diferentes etapas da educação (Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado), sendo apresentadas pela LDBEN/1996, como: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Especial e as incluídas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, as quais são: Educação do Campo; Educação Quilombola; Educação a Distância; e a Educação Indígena (Brasil, 2008).

A Educação do Campo, como uma modalidade de ensino, é de responsabilidade dos entes federados, que devem estabelecer a universalização do acesso, da permanência, do sucesso escolar das crianças e dos jovens do campo. Também pode ser somada a outras modalidades de ensino, como a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2008).

Os artigos 3º ao 6º, e o artigo 10, tratam da organização da oferta de ensino e da nucleação de escolas. Conforme descrito nos artigos mencionados, deve ser evitada a nucleação e o deslocamento de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, dependendo da realidade dos alunos e o percurso e a distância até a escola, em consonância com a comunidade local, os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental poderão ser oferecidos em escolas nucleadas (Brasil, 2008).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos, segundo esse documento, a nucleação poderá ser a melhor solução, evitando-se o deslocamento do aluno para a cidade. Contudo, as decisões deverão dialogar com a comunidade a ser atendida em respeito a seus valores e à sua cultura (Brasil, 2008).

Tal medida foi pensada considerando o pequeno número de alunos nas escolas do campo e do número reduzido de professores para o atendimento dessas demandas. Entretanto, segundo o MST (2019), mesmo em locais com novos assentamentos e com o crescimento de matrículas, não houve o aumento de escolas para atender as comunidades, ao contrário, a nucleação tornou-se a causa do fechamento (MST, 2019).

Para Silva, Moraes e Torres (2015, p. 33), a política de fechamento de escolas e a nucleação são contrárias aos princípios da Educação do Campo, pois “[...] não raramente, estudantes residentes no campo são transferidos para escolas (nucleadas ou não, localizadas em áreas urbanas ou não), porém, distantes das suas residências”.

As escolas nucleadas geralmente estão localizadas a longas distâncias da escola

fechada, impactando o tempo de percurso e as condições de transporte. Além disso, frequentemente carecem de infraestrutura adequada e não possuem currículo ou metodologia que atenda a esses alunos.

A distância interfere no planejamento de projetos que contam com a participação das famílias, dificultando o acompanhamento estudantil dos filhos e a colaboração de ações de conscientização política sobre as questões do campo, pois se deslocar até a escola torna-se um fardo. Para os alunos trabalhadores (não apenas adultos e adolescentes, já que muitas crianças também ajudam seus pais com as atividades do campo) a distância incide diretamente no aspecto econômico das famílias, uma vez que o longo tempo gasto entre a casa e a escola reduz o tempo de trabalho familiar e coletivo.

Os problemas decorrentes da nucleação afetam a aprendizagem dos alunos, gerando descontentamento educacional, evasão escolar e até a migração das famílias para a cidade, em busca de melhores condições de estudo para seus filhos.

A nucleação e o fechamento de escolas repercutem também na atuação dos professores. Esses processos resultam na perda de empregos e na realocação de docentes para unidades distantes. Além disso, os professores que recebem os alunos das escolas fechadas enfrentam dificuldades, pois precisam reorganizar sua prática pedagógica, recorrendo a diferentes abordagens de ensino em uma única sala.

Quando a nucleação ocorre do campo para a cidade, os problemas geram consequências sociais e culturais, pois os currículos das escolas urbanas pouco (ou nada) abordam sobre a vida dos povos do campo e sobre os movimentos sociais. Assim, a nucleação é vista como o enfraquecimento do direito à Educação do Campo.

Todavia, como verificamos, esse aspecto é normatizado pela Resolução, já que o funcionamento das escolas depende de maior responsabilização financeira por parte dos municípios, dos estados e da federação, que devem garantir o apoio, o incentivo, a formação docente, o transporte escolar, os recursos tecnológicos e infraestruturais, entre outros.

Tais fatores são abordados no artigo 7º, o qual destaca:

Art. 7º - A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao Art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas, quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. § 2º A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao

trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (Brasil, 2008, p. 55).

A tentativa de incorporar as questões do campo à legislação representa uma conquista importante, apesar de se apresentar como um desafio constante. Para Torres *et al.* (2014), as políticas educacionais do campo só serão cumpridas adequadamente, e sem retrocessos, se houver o acompanhamento e a mobilização popular.

Essa Resolução também aborda, no artigo 8º, a questão do transporte escolar. Segundo esse artigo, quando necessário, deve ser oferecidos meios de transporte aos alunos da rede municipal ou estadual, incluindo o deslocamento de crianças e jovens com deficiência, tanto dentro de suas próprias comunidades quanto, se preciso, para as escolas de nucleação (Brasil, 2008).

Para Santos (2018), o transporte escolar foi uma das conquistas dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo. Como resultado das reivindicações desses movimentos, a meta dezessete do Plano Nacional de Educação (PNE-2001/2010) passou a garantir o transporte para as zonas rurais, assegurando que todos os estudantes do campo pudessem ter acesso à escola.

Em 2007, as discussões sobre esse tema se intensificaram devido às dificuldades dos municípios em cumprir as determinações, o que exigiu a intervenção do Estado. Ações, pesquisas e projetos foram realizados, culminando na criação do programa federal “Caminho da Escola”, analisado no próximo subitem.

2.4. Decreto n.º 6.768/2009¹⁴: Programa Caminho da Escola

O aumento do fechamento de escolas do campo, a nucleação e a crescente dependência de transporte de alunos e professores fomentaram a aprovação do Programa Caminho da Escola pelo Governo Federal, com o objetivo de renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipais e estaduais de Educação Básica pública (FNDE, 2015).

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (2015), esse programa, disciplinado pelo Decreto n.º 6.768, de 10 de fevereiro de 2009, visa garantir o acesso e a permanência dos estudantes da Educação Básica, além de promover sua participação em atividades pedagógicas, culturais, esportivas, entre outras.

¹⁴ Revogado pelo Decreto n.º 11.162, de 4 de agosto de 2022.

O Programa Caminho da Escola foi responsável por ofertar os primeiros transportes escolares projetados no Brasil para atender as escolas do campo distribuídas em todo país. O programa conseguiu abranger grande parte dos estados, trazendo benefícios significativos, melhorando, não apenas o acesso à escola, mas, também, a qualidade de vida dos estudantes e demais moradores do campo.

Voltado prioritariamente aos estudantes do campo, o programa atende as exigências para o transporte de pessoas com deficiência e disponibiliza diferentes tipos de ônibus, lanchas e bicicletas, conforme a necessidade da região. De acordo com o site do Ministério da Educação, a Iveco, principal fabricante, entregou aproximadamente 47 mil veículos entre 2008 e 2023, sendo a maioria ônibus escolares (FNDE, 2024).

Segundo a Resolução/CD/FNDE n.º 45, de 20 de novembro de 2013, nos artigos 3º e 4º, os transportes são de uso exclusivo dos estudantes matriculados nas escolas do campo de ensino básico ou superior, podendo ser utilizados para alunos da zona urbana apenas se isso não comprometer o atendimento do campo (FNDE, 2021).

Os transportes foram produzidos para se adaptar às condições adversas das estradas de terra, considerando as reais condições dos brasileiros. O programa se mostrou inovador e teve rápida implementação, contribuindo para a redução do tempo de trajeto entre casa e escola dos alunos, impactando positivamente a qualidade educacional.

O Programa Caminho da Escola continua em vigor e segue garantindo transporte para que estudantes do campo, ribeirinhos, assentados, quilombolas, caiçaras, entre outros, tenham acesso à escola. Nos assentamentos, o transporte escolar tem fortalecido o vínculo entre a comunidade, os movimentos sociais e a escola, incentivando o acesso e a participação das famílias na educação.

Porém, mesmo apresentando efeitos positivos, o programa consegue resolver apenas problemas pontuais e enfrenta diferentes dificuldades, como a utilização dos transportes para outros setores, além da inadequação e da falta de revisão dos serviços de manutenção, decorrente ao mau direcionamento de recursos.

Outra crítica refere-se ao uso do transporte escolar, promovido por governadores e prefeitos, como meio de deslocamento dos alunos para escolas na cidade, o que acaba incentivando o fechamento das escolas do campo. Reconhecemos a importância do programa, entretanto, o deslocamento deve ser intracampo, ou seja, destinado apenas a levar os alunos do campo para escolas também localizadas no campo.

O deslocamento para a cidade, muitas vezes, aumenta o tempo de percurso. Do ponto de vista pedagógico, isso representa a perda de momentos essenciais para o brincar, para a

socialização e para o relacionamento com os pais. Esses fatores são indispensáveis para o desenvolvimento infantil e para o amadurecimento identitário. Assim, o transporte escolar como conquista deve contribuir para evitar a desterritorialização, isto é, quando não favorece o enfraquecimento dos povos do campo, nem provoca a ruptura dos laços entre as crianças e adolescentes com a história de lutas de seus territórios.

O Decreto n.º 6.768/ 2009 foi revogado pelo Decreto n.º 11.162/2022, com a finalidade de padronizar e inspecionar os veículos cedidos, assegurando a necessidade de cuidado e manutenção pelos entes federados. Além disso, o novo decreto ampliou as disposições e objetivos do programa, detalhando seus processos de implementação.

2.5. Lei n.º 11.947/2009: Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional de Alimentação Escolar

A Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009 dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinados aos alunos da Educação Básica, altera e revoga as legislações anteriores sobre o assunto (Brasil, 2009).

O PDDE é o responsável pela assistência financeira às escolas públicas da Educação Básica e às escolas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. Seu objetivo consiste na melhoria da infraestrutura física e pedagógica; no reforço da autogestão e no apoio à elevação dos índices de desempenho (Brasil, [s.d]).

Em 2012, por meio da Resolução/CD/FNDE n.º 36, de 21 de agosto de 2012, outros recursos do FNDE / PDDE passaram a ser destinados para a organização e benfeitoria na infraestrutura física das escolas do campo, cujo propósito é desenvolver ações voltadas para a melhoria do ensino nas escolas do Ensino Fundamental (Brasil, 2012). Para tanto, considera-se a necessidade de uma política educacional voltada à realidade diferenciada do campo, à superação das desigualdades existentes e à necessidade de propiciar aos professores e aos estudantes escolas mais seguras e adequadas ao aprendizado (Brasil, 2012).

Outro aspecto deste documento consiste na alimentação escolar como direito dos alunos da Educação Básica pública, e dever do Estado, conforme preconiza o artigo 3º da referida lei:

Art. 3º - I - O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II - A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de Educação Básica;

IV - A participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;

V - O apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;

VI - O direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (grifos nossos) (Brasil, 2009, p. 57).

Essa lei se destaca e se relaciona aos princípios da Educação do Campo, tendo em vista que respeita a tradição alimentar e valoriza o trabalho e a produção dos povos ao redor das escolas, possibilitando que os alunos consumam alimentos provenientes da agricultura familiar. Isso é importante porque possibilita a geração de renda às comunidades do campo.

Como destacamos acima, no inciso V, o apoio à aquisição da alimentação escolar será preferencialmente pela agricultura familiar. Conforme o Dicionário da Educação do Campo, a agricultura familiar é o modo que as famílias do campo utilizam para resolverem seus problemas produtivos, tanto por meio da utilização de recursos naturais quanto pelas produções rurais que o acesso à terra lhes proporciona (Carvalho, Costa, 2012).

Esse conceito foi regularizado pela Lei n.º 11.326/2006, que estabelece as Diretrizes para a Formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, oficializando a expressão “agricultura familiar” e afirmando critérios para o enquadramento legal dos agricultores, pois, até então, este termo também era utilizado com “[...] a ideia de que a possibilidade de crescimento da renda familiar camponesa só poderia ocorrer se houver a integração direta ou indireta da agricultura familiar com as empresas capitalistas, em particular as agroindústrias” (Carvalho, Costa, 2012, p. 31).

Com a oficialização desse conceito, os agricultores passaram a usufruir de benefícios governamentais. No entanto, as discussões trouxeram importantes reflexões, favorecendo a definição de outro conceito, qual seja, o da “agricultura camponesa”, que “comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais”, diferenciando-se da agricultura familiar na “perspectiva maior de fortalecimento

dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver”, sem negar o desenvolvimento da modernização e da tecnologia (Carvalho, Costa, 2012, p. 31).

Desse modo, a agricultura familiar se destaca, pois busca garantir que o sujeito agricultor viva em comunhão com a terra. Isso significa que quem a cultiva também busca cuidar dela, favorecendo processos menos degradantes ao meio ambiente, como a busca por alternativas que evitem a utilização de agrotóxicos, produzindo, assim, alimentos mais saudáveis e menos nocivos à saúde.

A compreensão desses termos favorece o reconhecimento da vida do campo e do desenvolvimento de seus saberes. Em muitos assentamentos, há sujeitos alfabetizados e também analfabetos que, com simplicidade e sabedoria, se organizam para a venda de seus produtos. Por meio da formação de associações, conseguem, unidos, obter instruções para que possam trabalhar em colaboração, a fim de desenvolver suas técnicas de plantação, cultivo, colheita e comercialização.

Um programa que tem se destacado, promovendo a aproximação entre as famílias do campo e a escola, é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Na Lei n.º 11.947/2009, artigos 4º ao 6º, temos a regulamentação do PNAE:

Art. 4º - O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (Brasil, 2019, p. 01).

O PNAE é um programa de cunho social e econômico, executado por meio do repasse de valores financeiros do Governo Federal a estados e municípios às escolas públicas, auxiliando diretamente os estudantes na busca pela inserção de hábitos alimentares mais saudáveis em suas rotinas, defendendo a alimentação diversificada e de qualidade, advinda da comunidade local (Brasil, 2009).

Os assuntos tratados por tal lei trazem para o processo pedagógico questões importantes para a Educação do Campo, por meio de conceitos como reforma agrária, agronegócio, agrotóxicos, agroecologia, agricultura familiar, agricultura camponesa e soberania alimentar, os quais se tornam objetos de estudo e pesquisa nos processos de formação de professores do campo e de seus alunos (Molina; Sá, 2012).

A comercialização de alimentos oriundos do campo, para as escolas, hospitais e demais órgãos públicos incentiva o desenvolvimento econômico dos assentamentos, permitindo maior

estabilidade financeira e a aproximação das famílias dessas entidades. Os alunos passam a usufruir da produção de suas próprias famílias, o que favorece a valorização tanto do trabalho de seus pais, quanto dos alimentos consumidos.

Do mesmo modo, comprar diretamente dos produtores gera a redução de custos, diminuindo despesas com o transporte e armazenamento. Essa prática favorece a aquisição de alimentos de qualidade, gerando economia e satisfação em um processo vantajoso tanto para agricultores quanto para os órgãos públicos.

Outro assunto importante abordado nesse documento é a instituição do Pronera, o qual discutimos a seguir.

2.6. Decreto n.º 7.352/ 2010: Pronera

Por meio das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo, durante o I Enera e a I Conferência Nacional de Educação do Campo, foi assumido o compromisso de apresentar uma proposta de um programa que atendesse à Educação do Campo. Nesses encontros, nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Incra (Dal Ri, 2019).

O Pronera agregou valor e visibilidade aos povos do campo, destacando-se como o principal programa de formação de professores voltado às especificidades de sujeitos historicamente marginalizados. Suas ações foram fortalecidas pelo apoio estatal e pelo financiamento de projetos que favoreceram o desenvolvimento de cursos de formação de professores do campo, de estratégias educacionais e de metodologias de ensino fundamentadas na realidade daqueles que vivem do campo.

Segundo Camacho (2014, p. 426) “o Pronera é a construção teórico-prática da Educação do Campo”, pois permiti colocar em prática a luta dos movimentos sociais, visando “a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento”.

O programa envolveu a parceria entre o governo federal (responsável pelo financiamento), as universidades (encarregadas pela adequação e pela formação) e os movimentos sociais e sindicatos, visando à mobilização, ações, acompanhamento, e o reforço social sobre a importância do programa (Brasil, 2016).

Para Caldart *et al.* (2012), os movimentos sociais souberam aproveitar o momento favorável e levaram para a agenda política pautas que estavam esquecidas pelo governo, como a falta de escolas do campo, a escassez de professores, as dificuldades de acesso à escola, a

oferta de ensino aos anos iniciais e a dificuldade de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade pelos povos do campo.

Inicialmente, em outubro de 1997, representantes de várias universidades reuniram-se em Brasília para discutirem sobre o papel do Ensino Superior no processo educacional dos sujeitos dos assentamentos e demais moradores do campo, além da questão do analfabetismo de jovens e adultos (Brasil, 2016).

Em 1998, o programa foi oficializado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, por meio da Portaria n.º 10, de 16 de abril de 1998, aprovando, assim, o *Manual de Operações do Pronera*. No ano de 2001, o programa foi incorporado pelo Incra e editado em uma segunda versão pela Portaria/ Incra/p/ n.º 19/2016 (Brasil, 2016).

Em 2004, a terceira versão do Manual de Operações foi aprovada por meio da Portaria/Incra/P/n.º 282, de 16 de abril de 2004, a fim de adequar às exigências políticas do então governo, o qual priorizava a Educação em todos os níveis educacionais como direito social (Brasil, 2016).

Outras edições foram aprovadas e adaptadas. A última versão foi disponibilizada pela Portaria/Incra/P/n.º 19, de 15 de janeiro de 2016 (Brasil, 2016), que visava ao fortalecimento da educação nas áreas da Reforma Agrária, a partir de projetos e metodologias específicas do campo, de modo a contribuir para a promoção da inclusão social aliada ao desenvolvimento sustentável.

A efetiva e real participação social, cujas responsabilidades foram assumidas pelos envolvidos em sua construção, alavancou os resultados do Programa, permitindo o aprofundamento dos debates que envolvessem a inclusão dos povos do campo nas decisões educacionais e políticas.

Para Arroyo (2007), o Pronera teve plena consciência de que as estratégias mais eficazes não eram apenas as de estabelecer convênios ou compromissos isolados com algumas instituições, mas as de fixar como responsabilidade pública a formação de professores para a garantia do direito à educação.

Segundo Caldart (2008), o Pronera mostrou ser possível oferecer formação de qualidade aos professores do campo, ao contrário das capacitações realizadas por meio de pacotes de treinamento que valorizam os moldes da escola urbana. De acordo com a referida autora, o programa questionou a qualidade da formação a distância, as alternativas de barateamento, os treinamentos técnicos e as certificações que não comprovaram a ampliação da aprendizagem dos professores.

Sem o Pronera não teríamos transformações e novas metodologias de ensino, como a “Licenciatura em Educação do Campo - proposição feita pelo MEC em 2006”, tendo em vista que o papel do Pronera sempre foi o de construir e abstrair de suas experiências, fundamentos para compreenderem as dimensões das políticas públicas, por meio da reflexão pedagógica (Caldart, 2008, p. 85).

De acordo com Arroyo (2007), após a conquista da implementação do Pronera, a formação de professores do campo destacou-se com resultados positivos, devido as articulações dos movimentos sociais pela Educação do Campo:

Os movimentos sociais vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo (Arroyo, 2007, p.157).

A Pedagogia da Terra, fruto do Pronera, reconhece e incorpora na formação de professores do campo, indígenas e quilombolas, a identidade, os saberes, a marginalização histórica, os valores e as práticas educativas, considerando a dinâmica social, política e cultural dos movimentos sociais (Arroyo, 2012).

Os cursos de Pedagogia da Terra, promovidos pelo Pronera em diversos estados, e os avanços na luta pela garantia do direito à educação, possibilitaram construir traços importantes para a definição do perfil de formação docente que respeite a identidade dos sujeitos do campo (Arroyo, 2007).

Sobre o termo Pedagogia da Terra, Rezende e Bezerra-Neto (2010) esclarecem que o conceito se refere à formação em Licenciatura Plena em escolas do campo. O curso surgiu das reivindicações dos movimentos por políticas educacionais de formação de professores do campo, para o campo (Rezende e Bezerra-Neto, 2010).

Segundo o MST (2002), os cursos vinculados ao Pronera receberam o nome “Pedagogia da Terra” após a criação de um jornal, elaborado pelos alunos da primeira turma (Ijuí/RS, 1998), os quais desejavam enfatizar sua identidade na universidade e diante dos próprios educandos, além da reafirmação enquanto educadores do campo.

Mesmo após a descontinuidade do Programa, a licenciatura em Pedagogia da Terra permaneceu ativa, proporcionando novas experiências educacionais e alcançando resultados positivos na formação de professores do campo.

Um dos marcos do Pronera foi a instituição do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária:

O decreto destaca os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, à formulação de projetos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2012, p. 01).

Com base na realidade social brasileira, as ações afirmativas do Pronera buscavam, por meio de instrumentos de compensação educacional, amenizar as disparidades sociais e de discriminação, como a oferta de alfabetização de jovens e adultos, o desenvolvimento da Educação do Campo nas Universidades e o acesso ao nível Superior por parte do sujeito do campo (Borges; Carneiro, 2020).

Sobre a formação de professores, o documento traz a necessidade de concretização da oferta de formação inicial e continuada específica aos professores que atendem as escolas do campo, garantindo condições de trabalho que incluam: a adequação de equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer; a garantia de condições de infraestruturas dos prédios escolares; o transporte escolar; materiais e livros didáticos; além da reestruturação do Projeto Político-Pedagógico conforme a realidade local e a diversidade dos povos do campo (artigo 1º, parágrafo 4º e artigo 4º, inciso VI, Brasil, 2010)

Entretanto, a partir do ano de 2016, durante o governo de Michel Temer (2016 a 2018), ações de desmonte do Pronera ganharam força, sobretudo com a Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, conhecida popularmente como a “PEC da Morte”, que impôs políticas de congelamento orçamentário, fragilizando a rede de proteção social do país (Borges; Carneiro, 2020).

De acordo com a Lei n.º 13.898, de 11 de novembro de 2019, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2020, o orçamento anterior do Pronera, que chegava a aproximadamente R\$ 30 milhões em 2016, sofreu corte pela metade em 2017 e, no ano de 2018, obteve apenas uma verba de R\$ 7 milhões para o programa em todo o território brasileiro (Brasil, 2019).

Sobre o montante atual referente ao financiamento do Pronera, não conseguimos obter uma resposta precisa, uma vez que os investimentos eram repassados por meio de convênios e parcerias. Os dados deveriam estar disponíveis no Portal da Transparência do Governo Federal¹⁵, por meio de relatórios oficiais do Incra. Todavia, em razão da limitação nas atividades desse órgão e da descontinuidade do programa, tais informações não estão disponíveis.

¹⁵Portal da Transparência do Governo Federal, disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/transferencias/consulta?ordenarPor=mesAno&direcao=desc>.

A partir do governo Temer, o Incra, órgão executor do Pronera, tem tratado prioritariamente de assuntos relacionados à titularização de terras aos assentamentos já instalados. A titulação definitiva da posse da terra aos assentados significa o oferecimento, por parte do Estado, da condição de autonomia (Antunes, 2020), tornando-se um benefício que, paradoxalmente, restringe o direito à obtenção de recursos e amparos governamentais.

O assentado passa a ter o lote registrado em seu nome, podendo vendê-lo conforme a avaliação do mercado imobiliário, porém, essa ação desobriga o governo a oferecer o suporte assistencial e técnico às famílias assentadas e incentiva o retorno dos lotes aos grandes produtores da agroindústria (Degrande, 2020).

No governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019 a 2022), deu-se continuidade aos cortes orçamentários e ao aumento das desobrigações de assistência aos assentados. Os cortes enfraqueceram os programas federais e os projetos coordenados pelo Incra, que dependem dos recursos para prosseguir com as suas ações sociais (Antunes, 2020).

Outra ação realizada por Bolsonaro foi a publicação do Decreto n.º 10.252, de 20 de fevereiro de 2020 (revogado), o qual aprovou a “Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança” (Brasil, 2020, p. 01), alterando a organicidade do Incra e descontinuando importantes programas, como Pronera. Segundo Araújo (2024), para o governo Bolsonaro, o Pronera contradizia-se aos interesses das classes dominantes que operacionalizavam o agronegócio no campo.

O Decreto n.º 10.252/2020, foi revogado pelo Decreto n.º 11.232, de 10 de outubro de 2022, o qual em 2023, durante o governo Lula, passou por novas reestruturações. Segundo o site do MST (2023), a Comissão Pedagógica Nacional (CPN) retomou suas atividades, atuando como instância de assessoramento e consultoria da gestão, visando à reconstituição do programa.

Entre 2016 e 2022, o Pronera contou com apenas de R\$ 52 milhões em recursos, demonstrando sua desvalorização na agenda política. Já no terceiro governo Lula, a busca pela reconstrução do programa, contou com uma “ampliação orçamentária significativa de R\$ 102 milhões entre 2023 e 2025 e avanços importantes em seu marco normativo e operacional” (MST, 2025, p. 01).

O Pronera atende alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino médio tradicional e em cursos superiores. De acordo ao MST (2025, p. 01), sem o financiamento superior a R\$ 60 milhões anuais, o programa não conseguira sustentar os

“convênios e termos de fomento firmados com 31 universidades federais e estaduais, institutos federais, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais”. Em 2025, foram executados 48 projetos, beneficiando 37.409 estudantes, enquanto outros 68 projetos foram aprovados, com previsão de atender mais 7 mil estudantes (MST, 2025).

Para Camacho (2014), o Pronera aproxima a universidade na defesa pela Educação do Campo, possibilitando o diálogo entre novas perspectivas de produção do conhecimento e pesquisa, reconhecendo os povos do campo não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos históricos capazes de transformar sua condição de subalternidade.

Sem a participação do Estado como provedor de condições para desenvolvimento, progresso, modernização e incentivo das atividades produtivas, muitas famílias não conseguem manter-se como pequenos agricultores e acabam retornando às cidades, devido às dificuldades de sobrevivência e trabalho no campo.

Portanto, o Pronera se configura como um programa estratégico voltado à promoção da formação crítica de estudantes vinculados à Reforma Agrária. Retomar projetos e cursos significa criar oportunidades concretas de formação para os povos do campo, em contraposição aos processos de exclusão e descontinuidade de direitos já conquistados, permitindo ampliar experiências educativas e fortalecer práticas sociais transformadoras.

2.7. Lei n.º 12.695/2012: Plano de Ações Articuladas

A Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012 refere-se ao Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR surge como instrumento de apoio técnico e de financiamento, buscando o planejamento e o diagnóstico das políticas educacionais implementadas, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, a fim de favorecer a construção de um sistema educacional mais articulado (FNDE, 2022).

Conforme descrito, a Lei n.º 12.695/2012:

Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do Fundeb as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo; altera a Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências (Brasil, 2012, p. 89).

Visando garantir a melhoria da qualidade da Educação Básica, segundo as metas estabelecidas pelo PNE, o PAR conta com o apoio da União às redes públicas de ensino (Brasil, 2012, art. 1º).

A Educação do Campo, na Lei n.º 12.695/2012, é apresentada no artigo 13, parágrafo 1º, o qual admite distribuição de recursos para “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público”, mediante as matrículas efetuadas na “I - na Educação Infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos; II - na Educação do Campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância” (Brasil, 2012, p. 94).

O artigo 13 apresenta oportunidades de investimento aos projetos de educação não formal, realizados por exemplo, em assentamentos, como o apoio a centros culturais; a locais destinados a oficinas de costura, de culinária típica, de agroecologia, de educação ambiental; centros de recreação; e a projetos de cultivo e preservação de sementes, entre outros.

Segundo o site do FNDE, o PAR favorece tanto a aquisição e realização de formações continuadas de professores, materiais didáticos, eventos, como a realização de obras, aquisição de veículos escolares e equipamentos que visem à melhoria das escolas (FNDE, 2022). Tais recursos são essenciais, pois permitem que os entes federados se organizem e destaquem suas principais necessidades de atendimento.

O artigo 14 faz menção sobre a formação inicial e continuada, por meio de alterações na Lei n.º 11.947/2009 (PDDE), com o objetivo de:

[...] prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da Educação Básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei (Brasil, 2012, p. 94).

Mediante ao número de alunos matriculados, a assistência poderá ser concedida aos polos presenciais da UAB, ou estabelecimentos de ensino, responsáveis por ofertarem programas de formação inicial e continuada a profissionais da Educação Básica (Brasil, 2012, art. 14, § 1º).

Outro aspecto importante tanto para formação de professores, como para a Educação do Campo, está descrito no artigo 14, em alteração da Lei n.º 11.947/2009 (art. 33- A), que

concerne aos beneficiários do Pronera, a autorização da concessão de bolsas aos professores das redes públicas e a estudantes (Brasil, 2012, art. 14 – em referência ao art. 33- A).

O artigo em questão, assegura que:

§ 1º Os professores das redes públicas de educação poderão receber bolsas pela participação nas atividades do Pronera, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição com seu mantenedor, se for o caso. § 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo. § 3º As atividades exercidas no âmbito do Pronera não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos (Brasil, 2012, p. 95, art. 14).

Em sequência, o artigo 15 faz modificações na Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, alterando as finalidades da Capes, responsabilizando-a pela regulamentação das bolsas e auxílios concedidos para a formação inicial e continuada do magistério, priorizando as áreas voltadas à atuação de docentes, assim como as áreas que possuem déficit de profissionais (Brasil, 2012, art. 15, parágrafos 1º ao 5º).

A descrição da Lei n.º 12.695/2012 evidencia a valorização e a necessidade de melhorias e investimentos na formação inicial e continuada dos professores do campo. No entanto, não encontramos autores que pesquisem sobre a Educação do Campo e apresentem críticas acerca desse tema para dialogar sobre a implementação desse Plano.

Compreendemos que os efeitos da autorização de bolsas aos professores beneficiários do Pronera e a priorização de áreas com poucos profissionais são de extrema importância, porém, não encontramos dados sobre a quantidade de bolsas cedidas, ou se o PAR continua em funcionamento mesmo com a descontinuidade do Pronera, o que nos leva a questionar os resultados da lei.

2.8. Portaria n.º 86/2013: Pronacampo

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído pela Portaria n.º 86, de 1 de fevereiro de 2013, reúne um conjunto de ações articuladas que contam com o apoio do MEC, entes federativos e movimentos sociais, que visam o desenvolvimento e à valorização da educação nas escolas do campo.

A iniciativa busca assegurar a qualidade da Educação do Campo em todas as etapas e modalidades de ensino, implementando medidas “que assegurem a melhoria do ensino nas

redes existentes, bem como a formação dos professores, a produção de material didático específico, o acesso e recuperação da infraestrutura” (Brasil, 2012, p. 04).

Destinado à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior para os povos do campo, o Pronacampo viabiliza políticas de formação de profissionais que atendam o campo por meio de processos formativos sólidos e permanentes. Ademais, incentiva a criação de projetos pedagógicos que reafirmam a identidade do campo (Brasil, 2013).

Segundo Molina (2012), a oferta de formação dos programas instituídos, como o Pronera e Pronacampo, buscou estruturar-se com base nas práticas educacionais dos movimentos sociais, que objetivavam garantir uma educação que atendesse às condições dos povos a que se destinava.

Esses programas possibilitaram o desenvolvimento de novas formas de ensino, aproximaram as relações com as universidades, incentivaram a pesquisa e promoveram uma educação que sobrepõem os modelos tradicionais, trazendo autonomia e protagonismo a seus sujeitos.

Contudo, Munarin *et al.* (2012) ressaltam que se esperava que houvesse a construção de marcos legais e de programas que se tornassem políticas de Estado para a Educação do Campo; entretanto, os projetos ficaram muito aquém em relação ao proposto pelo Decreto n.º 7.352/2010.

A presença dos movimentos e organizações sociais na construção do Programa, na Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec/MEC), não foi suficiente para garantir que as ações previstas fossem amplamente debatidas, permanecendo restritas a discussões internas do governo (Munarin *et al.*, 2012).

Mesmo diante desses desafios, o programa representou uma conquista significativa na ampliação das políticas de formação de educadores do campo. Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 239), o “Pronacampo estabeleceu metas de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012; 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014”, defendendo que essa formação docente fosse realizada presencialmente, no próprio campo, e não à distância, como previsto no Decreto n.º 6.755/2009.

Embora o Pronacampo nunca tenha sido formalmente desativado, mudanças governamentais e cortes orçamentários levaram o programa à inatividade. Com a reativação da Secadi, esse programa retomou a execução das metas previstas ¹⁶. Em 24 de julho de 2025, por

¹⁶ Informações concedidas pelo Coordenador-Geral de Políticas de Educação do Campo – CGEC, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental – DIPECEA/SECADI/MEC, por meio da ouvidoria digital

meio da Portaria MEC n.º 538, uma nova versão do Pronacampo foi lançada, trazendo apoio técnico e financeiro aos programas educacionais.

O Novo Pronacampo tem representado um avanço simbólico e político ao favorecer a pauta da Educação do Campo na agenda política. No entanto, a adesão voluntária dos municípios, a ausência de metas específicas e a inexistência de mecanismos legais que obriguem os gestores locais a implementar o programa têm limitado sua efetividade.

A definição orçamentária do financiamento revela fragilidades: sem recursos estáveis, há o risco de ações pontuais e não a longo prazo, prejudicando o desenvolvimento de projetos educacionais sólidos. Embora as ações políticas sinalizem apoio ao fortalecimento da Educação do Campo, ainda carecem de mecanismos obrigatórios e de financiamento robusto.

Além disso, a defesa de políticas voltadas ao fechamento de escolas do campo e a pressão exercida por cada estado, segundo seus interesses políticos, tem dificultado as adesões municipais. Nesse contexto, torna-se necessária a mobilização social, das universidades e dos movimentos sociais para garantir a implementação e a efetivação do programa.

2.9. Portaria n.º 579/2013: Programa Escola da Terra

A Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, a qual institui a Escola da Terra, indica em seu artigo 12, parágrafo único, que os sistemas de ensino, de acordo com a artigo 67 da LDBEN/1996, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (Brasil, 2002). Esse documento enfatiza a necessidade de ações que subsidiem oportunidades de formações específicas aos professores do campo, segundo seus aspectos regionais.

Como resposta, foi instituído o Programa Escola da Terra, criado pela Portaria n.º 579, de 02 de julho de 2013. Apoiava-se nas práticas desenvolvidas pelo Pronera e integra o eixo I do Pronacampo. A adesão ao programa foi feita por estados e municípios junto ao Governo Federal, por meio da Secadi/MEC/FNDE, sob a orientação do Manual de gestão da Escola da Terra, o qual define as ações e as responsabilidades das entidades envolvidas (Brasil, 2010, 2013).

Formulada a partir de estudos desenvolvidos por um grupo de universidades, que buscam construir procedimentos conceituais e metodológicos, fundamentados nos princípios,

conceitos e práticas da Educação do Campo, o Programa Escola da Terra visa implementar uma proposta educacional capaz de buscar a resolução dos problemas que dificultam o dia a dia e favorecem o desenvolvimento da prática profissional em respeito aos povos do campo, principalmente no Ensino Fundamental, o qual demanda maior quantidade de salas multisseriadas (Antunes-Rocha; Justino, 2022).

O principal objetivo do programa é a promoção e a melhoria da formação continuada de professores para atenderem às necessidades das escolas do campo, de modo a fornecer recursos didáticos e pedagógicos condizentes com a realidade de cada comunidade, cuja finalidade é promover melhoria nas condições de acesso e permanência de crianças e jovens nas escolas, como também de suas famílias no campo (Brasil, 2013).

De acordo com Santos, Carvalho e Taffarel (2023), o programa deveria atender cerca de 69 mil professores, contudo, até 2016, apenas 14 mil professores das escolas do campo e quilombolas participaram do processo formativo, caracterizando-se por iniciativas limitadas devido à falta de orçamento destinado ao programa.

Em 2019, em meio à pandemia da Covid-19¹⁷, o Governo Federal continuou com os cortes de verbas na educação, sendo determinado que as ações da Escola da Terra não se tornassem uma política regular e permanente, enfraquecendo, assim, a oferta de formação continuada para os professores do campo (Santos; Carvalho; Taffarel, 2023).

Percebemos, portanto, a grande influência e a perda de autonomia dos programas quando há mudanças de governantes do país, tornando instáveis os processos de formação e descontínuos, o que dificulta o planejamento e a conclusão de cursos de formação continuada com resultados eficazes.

Molina (2008) ressalta que é preciso avançar nas reivindicações por políticas públicas permanentes de Estado, isso significa avançar no direito à educação, antes que se transforme em mercadoria.

2.10. Lei n.º 12.960/2014 e Portaria n.º 391/2016: fechamento de escolas do campo

O fechamento de escolas tem se tornado o principal desafio que vem assolando as conquistas dos povos do campo. Devido às mudanças sociais causadas pela lógica capitalista e de implementação do agronegócio, milhares de moradores sofrem com a intervenção ideológica

¹⁷ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>.

e cultural, ocasionando o abandono da vida no campo e a busca por oportunidades, nem sempre alcançadas, nos centros urbanos.

Segundo os dados disponibilizados pelo MST (2019), em 1997, tínhamos cerca de 137.599 escolas do campo em todo território brasileiro, um número superior à quantidade de escolas urbanas, que contavam com cerca de 87.921, no entanto, esse cenário foi invertido.

Os dados do Censo Escolar (Inep, 2022) explicam que no período de 2000 a 2021 houve pouco aumento de novas escolas do campo e um abrupto fechamento. Em 2021, o total de escolas ativas correspondeu a apenas 52.757, ou seja, cerca de 104.385 escolas foram fechadas nesse período (Brasil, 2022).

De acordo com o Fonec (2026, p. 01):

O fechamento de escolas do campo não é um fenômeno isolado ou casual. Trata-se de uma estratégia política intencional, que viola os princípios constitucionais da gestão democrática do ensino público e se impõe sem qualquer processo efetivo de escuta ou diálogo com as comunidades afetadas. São alarmantes os dados de fechamento de escolas no Brasil, entre os anos de 2000 e 2024 foram extintas 163.854 escolas: 110.758 nos territórios rurais e 53.096 nos territórios urbanos. Somente em 2024, 3.159 escolas foram extintas em todo Brasil: 1.585 nos territórios rurais e 1.574 nos territórios urbanos. Em 2024, 31.321 escolas encontram-se paralisadas em todo país: 18.201 escolas nos territórios rurais e 13.120 escolas nos territórios urbanos.

O fechamento das escolas tem se consolidado como uma ação política promovida por governadores e prefeitos, orientados por objetivos políticos ideológicos que visam enfraquecer as ações dos movimentos sociais e restringir o financiamento e desenvolvimento das escolas do campo.

As estratégias utilizadas pelos gestores educacionais municipais e estaduais consistem desde a “edição de portarias administrativas internas que estabelecem número mínimo de estudantes por turma, sem fundamento no marco legal vigente e muitas vezes sem aprovação dos conselhos de educação”, até o uso do “discurso da modernização do sistema educacional, que responsabiliza as escolas com salas multisseriadas e de pequeno porte pela precarização de sua estrutura física e pelo fracasso escolar, apresentando a nucleação como solução para esses problemas” (Fonec, 2026, p. 02).

Tais medidas, contudo, entram em contradição com a Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a LDBEN/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do Sistema Nacional de Educação (SNE) para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, uma conquista histórica das reivindicações dos movimentos sociais.

Por meio dessa lei, é estabelecido que as escolas do campo não podem ser fechadas sem antes consultar os órgãos normativos do respectivo SNE. Para o fechamento de uma escola, deverá considerar, primeiramente, a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, após análises sobre o diagnóstico do impacto da ação para os estudantes e da manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Em 2016, devido à necessidade de implementação desta Lei, foi criada a Portaria n.º 391/2016, a qual estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (Brasil, 2016). A Portaria traz a reafirmação da Lei n.º 12.960/2014, nos artigos 1º e 2º, assegurando a necessidade de consulta aos órgãos normativos do SNE antes do fechamento de uma escola.

Todavia, não encontramos dados mais atuais que demonstrem a quantidade de escolas fechadas, tampouco suas causas. Tais informações acabam não sendo devidamente publicadas e, conseqüentemente, não se tornam acessíveis ao público, dificultando a compreensão dos impactos para as comunidades e para a educação.

No artigo 3º, é determinado que uma unidade escolar só será fechada após a justificativa que deverá conter o relato pormenorizado dos pressupostos que motivaram o fechamento, considerando o histórico da escola, o Projeto Político-Pedagógico, as condições de infraestrutura, os recursos humanos, a participação da escola nos programas do Governo Federal e os investimentos realizados com recursos próprios (Brasil, 2014).

O diagnóstico de impacto da ação do fechamento de uma unidade escolar deverá conter no mínimo os seguintes aspectos:

- Art. 4º - I - o estudo de alocação e realocação dos estudantes matriculados na unidade escolar por etapas, modalidades e faixa etária, demonstrando a capacidade de infraestrutura e recursos humanos e pedagógicos específicos para o pleno atendimento ao direito à Educação do Campo, indígena e quilombola, garantidos na Constituição e na legislação infraconstitucional;
- II - o processo de aprendizagem e o impacto pedagógico, a partir do reconhecimento e valorização da identidade cultural e territorial das populações do campo, indígenas e quilombolas;
- III - o percurso educativo do estudante quanto ao rendimento, à aprendizagem e à continuidade do processo educativo;
- IV - a função social da unidade escolar e seus aspectos multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a cultura, vivenciados pelos grupos sociais no território em que estão inseridos; e
- V - o estudo da distância a ser percorrida pelos alunos, considerando o tempo de duração do deslocamento, condições de acesso e meio de transporte (Brasil, 2016, p. 01).

Esses aspectos mostram que o fechamento de escolas do campo é um retrocesso às conquistas no âmbito educacional e uma grande ameaça à Educação do Campo, ao retirar dentre a comunidade o acesso à educação próxima de suas casas¹⁸ e, conseqüentemente, enfraquece e distancia a comunidade das articulações culturais e políticas de sua região.

Para Molina (2015), o fechamento de escolas é o reflexo do avanço do agronegócio e da insana exploração. Os militantes da Educação do Campo compreendem que o fechamento de escolas, ou a nucleação, integram o intenso processo de desterritorialização dos povos do campo, provocando a evasão da juventude e a distorção da compreensão sobre a nova lógica de acumulação de capital no campo (Molina, 2015).

A concepção contemporânea de exploração prevê o esvaziamento do campo, e a substituição de seus povos por empresários do agronegócio, os quais contratam moradores urbanos para atuarem no setor agrícola apenas quando necessário, sendo substituídos por máquinas sempre que possível. Além disso, espera-se que esses trabalhadores vendam sua força de trabalho em atividades exaustivas, com longas jornadas e baixa remuneração, resultando em uma rotina limitada e direcionada, sem espaço para reflexão ou qualidade de vida.

No artigo 5º, temos explícito que deverá haver a manifestação da comunidade escolar (pais, alunos, profissionais da educação, conselhos escolares e demais integrantes) em garantir e reconhecer a realidade e as necessidades das famílias locais, devendo ser realizadas audiências públicas, conferências e reuniões, previamente estabelecidas e publicadas, e ao fim, as decisões precisam ser devidamente registradas em Ata (Brasil, 2016).

A participação da comunidade do campo nas decisões escolares é de extrema importância, haja vista que as políticas de fechamento de escolas, somadas ao desconhecimento dos princípios da Educação do campo, favorecem a negação de sua identidade e, conseqüentemente, a aceitação dos processos de exploração.

Como destaca o Fonec (2026, p. 02), “não existe legislação que permita aos gestores educacionais o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombola. Trata-se de uma escolha política que infringe a legislação e sacrifica a educação pública”. Esse processo mostra um ataque à existência dos povos do campo.

Fatores como o redirecionamento de estudantes para escolas urbanas, a precariedade estrutural das instituições e a ausência de professores vinculados às comunidades revelam que, ao desconsiderar a legislação vigente e ignorar as reivindicações históricas dos movimentos sociais, as ações governamentais têm reforçado a marginalização desses sujeitos. Esse processo

¹⁸ Resolução n.º 2 de abril de 2008, artigo 5º, parágrafos 1º e 2º (Brasil, 2008).

compromete a continuidade de sua identidade coletiva e de seus modos de vida, fragilizando ainda mais o direito à educação e a permanência das comunidades no campo.

2.11. Parecer CNE/CP n.º 22/2020 e Resolução CNE/CP n.º 1/2023: Diretrizes Curriculares para a Pedagogia da Alternância

Ao pesquisarmos sobre os marcos normativos, percebemos que, nos anos de 2017, 2018 e 2019, não houve leis que impactassem a Educação do Campo, apenas normatizações que não conferem mudanças substanciais. De 2016 à 2020, observa-se apenas a preocupação do Estado em reorganizar e definir diretrizes para a Licenciatura em Educação do Campo.

Mesmo diante a inúmeros cortes orçamentários e do desmonte de projetos sociais e educacionais, os movimentos sociais, os trabalhadores e os povos do campo continuam se organizando, resistindo aos projetos de privatização e de formação docente de caráter estritamente técnico.

O Parecer CNE/CP n.º 22, de 08 de dezembro de 2020, foi homologado pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Tais documentos são resultados das reivindicações e demandas apresentadas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas - Unefab (Brasil, 2023).

A elaboração do Parecer CNE/CP n.º 22/2020 contou com a participação de diferentes universidades, instituições de ensino, especialistas e representantes da Semesp (Brasil, 2020) e se divide em seis tópicos que esclarecem a importância da Pedagogia da Alternância para a Educação do Campo no Brasil (Brasil, 2020, [s.d.]), são eles:

- História da Pedagogia da Alternância e suas experiências;
- Análise sobre os pilares que formam suas bases educacionais;
- Fundamentação legal;
- Princípios e conceitos;
- Pedagogia da Alternância na Educação Básica, currículo, estrutura e funcionamento das escolas com a Pedagogia da Alternância e formação docente;
- Pedagogia da Alternância na Educação Superior.

De acordo com o Parecer, a Pedagogia da Alternância trata-se de um modo de organização dos processos de formação, vislumbrando a experiência e a prática social como fundamento e construção desses processos. Assim, os seus princípios integram “conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes,

territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais” (Brasil, 2020, p. 02).

Molina, Martins e Antunes-Rocha (2021) afirmam que o Movimento da Educação do Campo encontrou na Pedagogia da Alternância diferentes formas de organizar o trabalho pedagógico em respeito às necessidades da comunidade, articulando escola, território, espaços e temporalidade, fortalecendo a relação escola-família-comunidade-sociedade, por meio do movimento estudo-vivência-trabalho e trabalho-vivência-estudo.

O Parecer também define a Pedagogia da Alternância como:

Uma forma de organização do ensino que conjuga experiências formativas distribuídas ao longo de tempos, espaços e saberes diferentes, tendo como finalidade a formação integral do estudante, mediante a sua interação com a realidade social, de forma a promover busca e troca de conhecimentos, tecnologias, culturas, englobando a vida, o trabalho e a escola.

Por ela, vislumbra-se a experiência e a prática social como fundamentos para o programa de formação. Nela, a ciência é vista como instrumento de interpretação e intervenção na realidade, tendo como objetivo a sua transformação.

A formação em alternância implica perspectiva interativa e integrativa entre dispositivos pedagógicos (Brasil, 2020, p. 11).

Assim, para a formação de professores, a Pedagogia da Alternância funda-se na interdisciplinaridade, na transdisciplinaridade e na interculturalidade, de modo que possui como referência a materialidade da vida do trabalho e as condições de existência na sociedade (Brasil, 2020). Além disso, a formação docente pressupõe estruturação curricular específica, material didático e pesquisas que visualizem o campo e a comunidade local (Brasil, 2020).

O Parecer CNE/CP n.º 22/2020 foi aprovado pelo Conselho Pleno, por sua maioria, contendo apenas um voto contrário. O voto contrário do conselheiro Gabriel Giannattasio alegou a proposta da Pedagogia da Alternância como uma “pedagogia do apartheid”, uma política identitária limitada e desarticulada aos interesses gerais da educação, a qual influenciaria escolas públicas a conspirar contra o Estado, devido aos seus interesses ideológicos (Brasil, 2020). Todavia, a maioria dos votos aprovou a Pedagogia da Alternância como uma proposta educacional de respeito às especificidades e de retratação histórica, diante das dificuldades e desigualdades enfrentadas pelos povos do campo (Brasil, 2020).

A Pedagogia da Alternância não pode ser considerada como uma “pedagogia do apartheid”, pois não promove a segregação dos povos e nem estabelece diferenciação entre as etnias. Embora os cursos sejam direcionados aos povos do campo e mantenham vínculo com

demandas defendidas pelos movimentos sociais, eles não se restringem exclusivamente à matrícula de estudantes do campo, mas, também, recebe alunos urbanos.

Ao se aprofundarem nas situações diárias, nas problemáticas do campo e na apropriação dos saberes locais, esses estudantes têm a oportunidade de ampliar sua visão de mundo. Ademais, a Pedagogia da Alternância exige um compromisso sério, independente da origem dos sujeitos, ao trabalhar com processos de pesquisa e descobertas que os próprios alunos são incentivados a buscar e a questionar.

Mesmo sendo aprovado, o Parecer CNE/CP n.º 22/2020 precisou passar por alterações. Afetado pelo cenário de isolamento causado pela Covid-19, pela implementação da BNCC e pelas reformas educacionais, novas proposições foram incorporadas durante a criação da Resolução CNE/CP n.º 1/2023, mesmo assim, a Pedagogia da Alternância permanece representando uma abordagem formativa mais dinâmica, autônoma e articulada.

As Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior fortalecem o desenvolvimento de um ensino voltado para as características e as necessidades educacionais dos povos do campo, visando adequações que propiciem a efetiva aprendizagem.

Para Molina (2012) e Caldart (2008), esta metodologia de ensino por alternância intenciona reforçar o ingresso no Ensino Superior, evitando que o jovem ou adulto do campo tenham como única alternativa deixar de viver no campo, além de facilitar o acesso e a permanência na graduação.

Sua implementação buscou harmonizar a necessidade de organizações no calendário escolar; o Plano de Formação (PF); os materiais didáticos utilizados pelos estudantes; o uso de tecnologias de informação e comunicação aos processos de Tempo Escola e Tempo Comunidade e de formação continuada dos docentes, elementos essenciais para o êxito e respeito aos princípios da Educação do Campo.

Por fim, tanto o Parecer como a Resolução buscaram prever a efetivação de formação específica e multidisciplinar, baseada em processos educativos que respeitem a importância da aprendizagem dos conhecimentos científicos, o contexto de vida e a relação dos estudantes e da comunidade com o trabalho do campo.

2.12. Lei n.º 14.417/2022: Pronatec

A Lei n.º 14.417, de 20 de julho de 2022, responsável por alterar a Lei n.º 12.513/2011, para permitir a execução do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

(Pronatec)¹⁹ às instituições públicas prestadoras de serviços de assistência técnica e extensão rural, visa “[...] ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (Brasil, 2011, p. 01).

O Pronatec foi criado como um programa educacional de incentivo à formação dos trabalhadores do campo, inserido em um contexto político de contradições, avanços e retrocessos, tornando-se um instrumento de domínio ideológico e de propagação do agronegócio (Santos, 2018).

Conforme ressalta Camacho (2014), o campo é um território em disputa pelas classes sociais que compõem a sociedade capitalista. Como já salientamos, a Educação do Campo origina-se das questões de seus povos, entretanto, grandes empresas ligadas ao agronegócio e a seus institutos de responsabilidade social, desvinculam-se das reivindicações dos movimentos sociais e apropriam-se dos discursos e dos conceitos defendidos pela Educação do Campo, conforme a racionalidade voltada aos interesses do capital (Camacho, 2017).

A herança histórica da Educação Rural, que visa o campo como uma extensão dos interesses político-econômicos, permanece. Nas decisões políticas, o cenário de embates ideológicos que permeiam os programas educacionais do campo intensifica-se, ocasionando dualidade nas estruturas do próprio sistema educacional.

Conforme afirma o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) (Santos *et al.*, 2020, p. 18), o Pronatec possui uma dualidade estrutural, tendo em vista que não trata apenas de uma política de formação para conhecimento técnico e profissional, mas uma “política de pretensa inserção social, preparando mão de obra para uma expansão conjuntural (e precária) de empregos”, destacando-se como um projeto desenvolvimentista, ao mesmo tempo que se torna incoerente à identidade do campo.

Para Molina (2012) e Caldart (2010), a difusão de modelos e programas educacionais opostos à Educação do Campo ocorrem, por serem elaborados sem a participação dos movimentos sociais. Ademais, os órgãos públicos tendem, ideologicamente, a considerarem a questão do conflito agrário como negativa, desconsiderando o histórico de contradições, violências, disputas territoriais e resistência contra os povos do campo.

Por fim, os projetos de educação não devem basear-se nas relações que visam à formação para a produtividade, mas na formação humana que respeite a diversidade, a cultura e a história dos sujeitos.

¹⁹ Em atividade, disponível em: Pronatec - Ministério da Educação.

2.13. Lei n.º 14.666/2023: Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo

É notável a influência e a disseminação de programas de formação de origem empresarial nas escolas brasileiras. A educação empreendedora tem se apoderado de estratégias que buscam impulsionar a autonomia financeira, preparando alunos e professores para ajustarem-se ao sistema do capital.

Reis e Shiroma (2020, p. 531) explicam que:

As propostas educacionais assumem um caráter extremamente pragmático, que se expressa na pedagogia das competências e na ideologia do empreendedorismo. Essas medidas afastam as finalidades educacionais de seu objetivo maior, para convertê-las em um instrumento que ensina a lidar com a realidade, aprender a agir e reagir em resposta a meras contingências. A essa educação rebaixada cabe o papel de fornecer um mínimo de formação para adaptar os jovens às condições precárias e instáveis do mercado de trabalho.

Esses aspectos perpassam governos e predominam nas políticas educacionais com discursos que propõem progresso financeiro e social para as camadas menos favorecidas. No campo, a educação empreendedora beneficia os grandes proprietários do agronegócio em divergência aos interesses dos povos do campo.

Para Caldart (2004, p. 23), a “Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina, hoje no Brasil, latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses”. Para a autora, a Educação do Campo participa do debate acerca da necessidade de desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, reforçando a ideia de que “é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida”.

A Educação do campo e os interesses educacionais dos grandes investidores do agronegócio tem avançado em uma profunda disputa. A Educação do Campo tem buscado fortalecer suas representações na agenda política, entretanto, mesmo com a retomada das ações da Secadi e o avanço das ações do MST, legislações como a Lei n.º 14.666, de 04 de novembro de 2023 têm se tornado o reflexo da força hegemônica.

A referida lei instituiu a Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo (PNEEJC), selecionando jovens entre 15 a 29 anos para se tornarem agentes de desenvolvimento rural (Brasil, 2023). O documento possui a defesa pela sustentabilidade ambiental, reforça a necessidade de políticas públicas para a agricultura familiar e assegura o

respeito às diversidades regionais e locais, no entanto, tem sua matriz educacional alicerçada nos interesses do agronegócio.

No ensino do empreendedorismo, a instrução e o treinamento por meio da educação tornam-se a chave para qualificação, para o desenvolvimento de habilidades e para a capacitação segundo os ideais do mercado de trabalho. A escola passa a promover, executar e internalizar ações que consolidam um modelo de diretrizes educacionais empreendedoras, alinhadas aos interesses dos grandes empresários da educação (Sampaio e Dal Ri, 2022).

Segundo Sampaio e Dal Ri (2022. p. 182):

O ensino do empreendedorismo é implementado por meio de projetos desenvolvidos em escolas públicas que disseminam a ideologia do empreender por si mesmo, respondendo, porém, às imposições do mercado de trabalho, pela via de políticas neoliberais conformadas no regime de acumulação flexível do capital. O mercado de trabalho determina as habilidades e as competências que devem ser desenvolvidas nas escolas, por meio das diretrizes educacionais, contribuindo para a valorização do capital humano qualificado. O capital humano formado e habilitado por meio dessas diretrizes e dos projetos implantados nas escolas assimilam a estrutura organizacional empresarial e podem responder, de forma prática, ao mercado de trabalho formal e informal.

A qualificação torna-se um requisito para disputar uma posição no mercado de trabalho, sustentada por discursos de ascensão social e de criação do próprio negócio, preparando desde a infância os sujeitos para subordinar-se ao controle e às demandas do capital. Esses processos ingressam nas escolas não apenas por meio do estudo sobre o empreendedorismo, mas, também, por meio da inserção de políticas públicas e reformas educacionais, como a implementação do Novo Ensino Médio (tópico 4.8), promovendo a fragmentação dos processos de ensino e aprendizagem e a precarização da força do trabalho docente (Sampaio e Dal Ri, 2022).

O ensino do empreendedorismo tende, portanto, a moldar a educação para atender às demandas do mercado, com o objetivo de extrair dos sujeitos sociais o máximo possível de produtividade e, com isso, manter o poder e domínio sobre as classes menos favorecidas. Esse enfoque contribui para a retirada progressiva do direito à educação gratuita e de qualidade das camadas populares, em vez de promover a formação integral humana.

É necessário romper com os processos de exploração, irracionalidade e de desigualdade que compõem as determinações políticas e sociais da educação pública brasileira, tornando-se fundamental a conscientização sobre a nossa realidade, desde a formação de professores e demais profissionais da educação, até a estudantes, familiares e toda a comunidade, objetivando a transformação das estruturas que compõem os sistemas educativos.

Segundo Torres *et al.* (2014), o prevalecimento da racionalidade econômica é o resultado da precariedade, morosidade e descontinuidade na execução das políticas educacionais do campo, o que torna imprescindível as mobilizações populares para não haver retrocessos.

Arroyo (2013) explica que esses problemas sociais não pertencem apenas ao campo, mas se acentuam nele. As inadequações educacionais reproduzem preconceitos e abordagens pejorativas, que se estendem às práticas educativas, aos materiais didáticos e pedagógicos, à formação de professores, aos discursos escolares, ao que se ensina em sala de aula e, conseqüentemente, chegam às famílias (Arroyo, 2013).

Mesmo que o PNEEJC busque representar o atendimento legal aos jovens do campo, sua base não considera a identidade de seus povos, mas reforça a lógica mercadológica e competitiva, em detrimento dos fundamentos de cooperatividade e solidariedade da Educação do Campo.

Nos capítulos 1 e 2, observamos a busca da Educação do Campo por sua consolidação. As legislações indicam que os avanços têm ocorrido principalmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Terra já existentes; contudo, essas metodologias ainda não se disseminaram de forma abrangente por todo território brasileiro.

O desenvolvimento da Educação do Campo tem se mostrado lento em comparação a outras modalidades, como a Educação Tecnológica e a Educação Inclusiva. Nota-se que, à medida que uma modalidade representa interesse direto ao mercado de trabalho, tende a receber maior investimento e atenção. A Educação Tecnológica, por exemplo, tem se fortalecido por sua utilidade prática e pelo apoio do setor empresarial. Já a Educação Inclusiva tem se consolidado em decorrência das necessidades e pressões exercidas pela sociedade civil, tornando-se uma pauta relevante independentemente do governo em exercício.

Para o projeto político educacional mercadológico, as reivindicações dos movimentos sociais e a consolidação da Educação do Campo não têm valor, pois privilegia-se a lógica de acumulação do capital e a manutenção da hegemonia dominante nas mãos de poucos, fortalecendo os processos de reprodução das desigualdades, a restrição ao acesso aos diferentes saberes e as diversas formas de dominação social. Busca-se, assim, valorizar e preparar a força de trabalho para o processo produtivo, fragmentar o direito a educação, enfraquecer o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos sociais e distanciar o docente de sua identidade profissional.

Como forma de implementação desse projeto político, marcado pela exploração da força de trabalho, a Educação do Campo tem sido constantemente afetada pelas mudanças nas gestões

governamentais. Seus programas são frequentemente descontinuados e os investimentos previstos muitas vezes não são efetivados pelos municípios, comprometendo sua continuidade e expansão.

Essa fragilidade ocorre porque a defesa da Educação do Campo implica enfrentar questões estruturais profundas, como a concentração fundiária, a redistribuição de renda e a transformação da lógica econômica capitalista. Tais pautas não interessam ao setor empresarial, que prioriza o agronegócio e a exploração da mão de obra dos trabalhadores rurais.

A Educação do Campo exige mais do que ações pontuais e assistencialistas: requer investimentos robustos e uma mudança na racionalidade que rege a sociedade e a economia, valorizando os saberes e modos de vida dos sujeitos do campo.

No capítulo seguinte, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre a importância da formação de professores do campo, tanto no que diz respeito à Educação do Campo quanto aos aspectos gerais da docência, com o propósito de analisar as conexões, os significados e os obstáculos que interferem na efetivação das políticas educacionais voltadas a esse contexto.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos discussões sobre formação inicial e continuada de professores no Brasil, o significado de suas terminologias e os desafios que afligem a profissão, tanto em um âmbito geral quanto no que se refere aos docentes do campo.

3.1. A formação de professores no Brasil

Os processos de formação no Brasil têm como objetivo preparar o professor para o ingresso na carreira e para a consolidação de sua prática profissional. A necessidade de reconhecimento da docência articula-se com os contextos histórico-políticos de valorização da carreira e com a urgência de aperfeiçoamento formativo que promova o desenvolvimento integral da profissão.

Acerca da valorização, destacamos que a precarização do trabalho docente e a desvalorização salarial no decorrer dos anos têm favorecido a queda no prestígio social da profissão, interferindo no reconhecimento da importância em se estabelecer processos de formação que visem ao desenvolvimento e à ampliação dos saberes do professor.

De acordo com Piovezan e Dal Ri (2016, p. 179), a precarização do trabalho docente é “um fenômeno em desenvolvimento no Brasil desde o regime militar”. A década de 1960 foi marcada por reformas políticas que iniciaram o processo de precarização, reduzindo o salário dos professores e aumentando a quantidade de aulas trabalhadas semanalmente (Piovezan; Dal Ri, 2016). Segundo tais autoras, o estado de São Paulo destacou-se como um dos “pioneiros no processo de corrosão dos direitos da categoria docente” (Piovezan; Dal Ri, 2016, p. 181).

Para Tafarel e Molina (2012, p. 574), o golpe militar garantiu reformas educacionais que selassem pactos e acordos com organismos internacionais, assim, “de um país agrícola, o Brasil avançou para se consolidar como um país agroindustrial, exportador de matéria-prima, dependente dos ditames exteriores”.

As pressões externas avançaram para a educação a fim de preparar mão de obra especializada e para a incorporação da racionalidade econômica dos países hegemônicos (Tafarel; Molina, 2012). Foi durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) que os pacotes educacionais tecnológicos e a modernização do campo tornaram-se mais expressivos (Paludeto, 2018).

As décadas de 1970 e 1980 destacaram-se como o fim dos “anos de ouro” para a carreira docente. As reformas propostas pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, “aumentou a

obrigatoriedade de escolaridade de quatro para oito anos” (Piovezan; Dal Ri, 2016, p. 181). O alargamento da oferta de vagas nas escolas públicas, somadas ao “arrocho salarial; a expansão das contratações dos docentes; e as formas flexíveis dessas contratações”, repercutiram na corrosão dos direitos trabalhistas, no aligeiramento de formações e na admissão de professores com mínima escolaridade para exercício da profissão (Piovezan; Dal Ri, 2016, p. 181).

Além disso, Paludeto (2018) destaca que a violência instalada pelos militares também atingiu o campo, a repressão educacional, as desigualdades sociais, somadas aos desajustes nas políticas públicas, ao avanço do agronegócio, geraram grande descontentamento, o que fomentou um momento de reivindicações e de busca pela redemocratização do país.

Nesse sentido, Piovezan e Dal Ri (2016, p. 182) sintetizam que:

Os anos de 1980 foram marcados pela luta de movimentos sociais e de trabalhadores contra a ditadura militar e pela redemocratização do país, o que resultou na elaboração e aprovação de uma nova Constituição Federal. Variadas manifestações, paralisações e greves realizadas por trabalhadores de diversos setores impulsionam a incorporação de direitos sociais na Constituição de 1988, e no que diz respeito a este trabalho, em especial, o direito de sindicalização e de greve dos funcionários públicos.

Nesse período, diversas críticas acerca da situação educacional brasileira referentes à quantidade de analfabetos, a necessidade de expandir a oferta de ensino e exigências acerca da necessidade de melhor qualificação na formação docente, foram levantadas nas agendas políticas.

Os desajustes e a dificuldade de escolarização de crianças e adolescentes acentuaram também as reivindicações dos movimentos sociais que foram essenciais durante a discussão da Constituição de 1988, e, também, da LDBEN/1996, exigindo dos gestores educacionais melhor organização da formação docente, além de enfatizar a responsabilidade dos estados e municípios pelo atendimento (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Em meados de 1990, as pressões dos organismos externos e os estudos e pesquisas realizadas sobre os níveis educacionais dos países revelaram os altos índices de analfabetismo e o cenário precário das escolas brasileiras, principalmente as localizadas no meio rural (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Como consequência, projetos de formação de curta duração para certificação e atualização foram criados com o intuito de reverter as estatísticas alarmantes, que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), representavam mais de 100 mil professores em exercício sem o 1º grau completo, enquanto outros 100 mil possuíam apenas o 1º grau.

As políticas estruturadas evidenciaram a necessidade de conferir organicidade a esse aspecto, fomentando a necessidade de participação do Estado em âmbito nacional. No entanto, suas intervenções assumiram um caráter tecnocrático, com foco predominante em testes e resultados (Sabia *et al.*, 2023).

Nesse período, a consolidação do MST favoreceu novas articulações no contexto político-educacional para a formação de professores. O ano de 1990 representou a ascensão de conquistas para o atendimento educacional aos povos e para as escolas do campo (Arroyo, 2007; Caldart, 2009; Paludeto, 2018).

O momento de mudanças educacionais e de abertura democrática intensificou as ações dos movimentos sociais, em especial, do MST, nas decisões e implementações de normativas, fortalecendo a construção de um projeto de luta contra as contradições político-sociais que visam à exploração do campo e de seus sujeitos. As reivindicações revelaram a porosidade e as fraturas do Estado, demonstrando que os problemas educacionais decorrem de ideologias políticas que buscam hegemonizar a sociedade. Desse modo, a questão da formação de professores tornou-se ainda mais indispensável.

A partir dos anos 2000, até a atualidade, vivenciamos um período de novas alternativas e de conquistas para os professores, como, também, de muitos retrocessos e insatisfações, o que torna a profissão docente ainda mais complexa, exigindo de seus profissionais não apenas competência técnica, mas resistência política e emocional.

Gatti, Barreto e André (2011) apontam que, apesar dos avanços nas políticas educacionais e da inserção de programas de formação de professores, o cenário não se mostra tão animador, já que os professores ainda encontram grandes desafios em sua carreira, a precariedade do ambiente escolar, a desvalorização salarial, a falta de materiais didáticos, a ausência de espaços e momentos para pesquisa, estudo e trabalho, a má formação docente, a falta de integração entre as diversas áreas do conhecimento, as divergências nos conteúdos curriculares, a falta de um plano de carreira atrativo, além do enfrentamento de problemas pedagógicos, como, indisciplina, violência, entre outros.

Nesse viés, Santos *et al.* (2020) reforçam que muitos professores ainda recebem remuneração inferior ao piso salarial, submetendo-se a péssimas condições de trabalho e a mínimas possibilidades de formação. Tais fatores têm causado insatisfação, falta de estímulo, adoecimento e até a renúncia da profissão.

Nas legislações analisadas no capítulo 4 deste estudo, compreendemos que a ênfase excessiva nas questões relacionadas ao funcionamento e à organização escolar tem enfraquecido a atenção aos processos pedagógicos, dificultando a atuação profissional do

professor. A formação docente tem ocorrido por meio de processos que promovem a manutenção de estruturas socioeducacionais fragmentadas.

Um dos principais problemas dessa fragmentação, segundo Gatti *et al.* (2019), é que os cursos de formação têm apresentado disciplinas desarticuladas, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação, sendo notável nos currículos estruturas sem identidade própria e não condizentes com os desafios enfrentados pelos professores em seu dia a dia.

Para André (2010, p. 176), a formação docente deve fazer parte da vida do professor, ser pensada como uma constante aprendizagem profissional, implicando o “[...] envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitam mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

A formação docente transcende a ideia de atualização profissional ao favorecer espaços de participação, reflexão e compreensão crítica sobre os processos de aprendizagem que permitem ao professor a capacidade de se adaptar e conviver com mudanças e incertezas (Imbernón, 2004).

Nóvoa (1995, p. 25) ressalta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante **investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência** (grifos nossos).

Ou seja, a formação do professor não pode ser mensurada unicamente pelos cursos realizados, pois estes nem sempre evidenciam os conhecimentos efetivamente adquiridos, tampouco demonstram se tais aprendizagens refletem a realidade ou se configuram como instrumentos de manipulação dos pensamentos, mas significa investir no desenvolvimento dos saberes pela experiência, que ressignifica a prática e instrumentaliza o professor para enfrentar os inúmeros desafios de sua profissão.

Imbernón (2010) acrescenta que os processos de formação com certificação acumulativa desconstroem a identidade docente. Este autor reitera que lutar contra as estruturas educacionais tornou-se em um processo desgastante, pois os discursos de formações para uma educação idealizada são constantemente reproduzidos, nos quais o professor é o responsável pelo fracasso escolar.

As propostas de formação e o exercício docente não têm apontado para iniciativas que promovam uma ruptura social. Ao contrário, têm incorporado “protagonistas” sociopolíticos

que contribuem para o alargamento da base de sustentação e legitimação do capital, tornando o direito à educação cada vez mais antagônico e configurando-o como um problema aparentemente incorrigível (Evangelista; Tilton; Chaves, 2025).

Segundo Ghedin (2012, p. 38), a formação de professores deveria ser uma construção integral do sujeito, por consistir em um compromisso político, uma vez que “formar, significa promover o ser humano e torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir na realidade, transformando-a”.

A formação, portanto, colabora para a análise crítica dos dilemas e desafios que o docente vivencia, pois, a reflexão sobre a prática e a ampliação de seus saberes profissionais e de seu conhecimento de mundo refletem em sua forma de ensinar e, conseqüentemente, na construção da sociedade.

A seguir, destacamos melhor a questão da formação inicial.

3.1.1. Formação inicial de professores

A formação inicial de professores no Brasil representa um grande desafio para as políticas educacionais devido a diversos fatores. Entre eles, destacam-se as ofertas de formações aceleradas e a falta de conexão entre teoria e prática nos currículos das licenciaturas. Esses elementos têm provocado a desestruturação e gerado lacunas nos processos de formação, comprometendo a qualidade do trabalho docente.

Sobre o conceito de formação inicial, Nóvoa (2009) o define como o momento de apropriação das bases para a construção de conhecimentos pedagógicos especializados. A socialização profissional e a compreensão dos princípios que envolvem a profissão ampliam o conhecimento político, social, econômico, por meio da abstração de conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais, que permitem ao professor a assunção da tarefa educativa (Nóvoa, 2009).

A formação inicial de professores é o ponto de partida para a construção da identidade docente, da autonomia em ensinar e do desenvolvimento da consciência dos aspectos que englobam a atuação profissional, preparando o sujeito para o exercício da prática em meio a situações-conflitos que se apresentam diariamente.

Para Ghedin (2012), o desenvolvimento da identidade docente é o resultado de um longo processo, tanto histórico (do conhecimento necessário a uma sociedade e ao sujeito), de organização (em relação a tempo e espaço), como de produção de experiências (as quais interferem nas tomadas de decisões, escolhas e atitude profissional).

É um conjunto de informações e a capacidade de reflexão sobre ele, que somado à experiência, permitem-nos coordenar os processos cotidianos, muitas vezes contraditórios e conflituosos, que se integram ao pensamento “daquilo que acreditamos que somos com aquilo que queremos ser, entre o que fomos no passado e o que somos hoje” (Imbernón, 2010, p. 82).

Em contrapartida, os processos de formação acelerada podem impactar negativamente a constituição da identidade docente. Nesta perspectiva, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) ressaltam que a urgência de expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo, devido às pressões externas sobre a escolarização tardia brasileira e a dificuldade de incluir as crianças e jovens de todos os segmentos sociais nas redes de ensino, favoreceu o surgimento de formações aceleradas que não consideram os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente e que afetam todas as estruturas de ensino até os dias atuais.

As formações aceleradas por meio de modelos e pacotes de treinamentos de professores, o monitoramento educacional a partir de avaliações, e os conteúdos curriculares e de planejamento pré-definidos, passaram a contender com a elaboração de projetos educacionais que atendem a realidade da população brasileira (Imbernón, 2010).

Segundo Saviani (2010, p. 449), o mercado capitalista e seus porta-vozes governamentais passaram a requerer professores ágeis, flexíveis e ativos, que por meio de uma formação aligeirada, de baixo custo e de curta duração, apropriassem-se de habilidades que preveem sua capacitação profissional, estabelecendo uma “pedagogia da inclusão excludente”, do “aprender a aprender” ou da “qualidade total”, aspectos que além de ditarem a forma que o professor deve ministrar suas aulas, reforçam o dever de participar “da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola; e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprimindo suas dificuldades específicas”.

Os conflitos gerados, somados aos contextos socioeconômicos, a mercantilização da educação, o avanço da tecnologia e a mundialização das informações, acentuaram a crise da profissão docente, repercutindo diretamente na efetivação das políticas implementadas (Imbernón, 2010; 2016).

Para Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 245), nesse contexto de tensões, a formação de professores tem o compromisso de “buscar caminhos para superar a tradição histórica da formação docente no que diz respeito à manutenção de dicotomias: teoria e prática [...]”.

Ghedin (2012) explica que o distanciamento entre ambas acontece desde a formação inicial. Pois, o ensino dos conhecimentos estabelecidos pelo currículo das graduações, fragmentadas em áreas de conhecimento, perdem sua relação com a realidade, dificultando o

processo de desenvolvimento do saber pedagógico. O professor acaba exercendo a prática pela prática, não elaborando teoricamente uma forma de compreender a dinâmica e os condicionamentos de sua ação.

A formação inicial não se limita a ingressar o sujeito na carreira, mas deve permitir a reflexão entre o conhecimento teórico e prático, possibilitando ao professor o comprometimento e o desenvolvimento de sua identidade profissional. Todavia, os processos de formação têm sofrido com as constantes transições políticas e desajustes decorrentes da mercantilização de suas matrizes.

3.1.2. Formação inicial de professores do campo

A formação inicial de professores do campo destaca-se como uma conquista na garantia de qualidade e valorização das peculiaridades da educação para os povos do campo, apesar de seus fundamentos serem marcados pela Educação Rural. Novas experiências, proposições e programas têm possibilitado o desenvolvimento de novas abordagens de ensino.

Destacamos, primeiramente, que sem a atuação dos professores leigos não teríamos garantido o direito à educação para os povos do campo. O professor leigo de carreira, segundo Brandão (1986), é aquele que, mesmo sem certificações formais ou cursos de formação, possui uma ampla gama de conhecimentos e dedica toda a sua vida ao magistério, sobretudo em áreas rurais.

Os saberes e técnicas de ensino, aprendidos de geração em geração e adquiridos pela experiência, favoreceram sua efetiva atuação. Todavia, no final da década de 1940, diante das discussões sobre urbanização, melhoria da qualificação profissional e expansão da Educação Básica, intensificou-se a exigência de comprovação documental da escolarização, que atestasse a formação dos docentes (Carneiro, 2018).

A forte presença dos professores leigos no primeiro grau, fenômeno comum nas escolas do campo sob responsabilidade dos municípios, constituiu-se, historicamente, em um desafio para as políticas educacionais. Todavia, a escassez de recursos humanos e o baixo custo econômico fizeram com que esses docentes continuassem atuando mesmo após a extinção das Escolas Normais (Barreto, 1991).

Carneiro (2018) ressalta que a trajetória profissional e de vida dos professores leigos, especialmente das professoras, foi marcada por baixa escolarização, condições precárias de trabalho, pouca valorização, dificuldades de participação em formações para atender às exigências legais e pela dupla função de professora e merendeira.

Mesmo após décadas de legislações voltadas à regulamentação da profissão docente, os dados do Inep (2025) indicam que, dos 2,4 milhões de docentes da Educação Básica, cerca de 5,6% ainda não possuem graduação, o que equivale a aproximadamente 134.400 professores. Essa realidade se concentra, sobretudo, no ensino fundamental e apresenta maior incidência nas regiões Norte, Nordeste e em parte do Centro-Oeste.

De acordo com Arroyo (2012), considerando o contexto histórico da Educação Rural, as tentativas de formar professores do campo foram vencidas por propostas de formação que visavam a um protótipo único e genérico de docente para a Educação Básica, o qual determinava que o professor deveria ser capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências pré-definidos a um certo modelo de escola, não importando a diversidade dos sujeitos.

Alinhado a isso, a imagem atribuída ao professor rural consistia em um profissional que não precisava de muita formação, pois sua missão resumia-se apenas na tarefa de ensinar a ler, escrever e contar, já que a lida do sujeito do campo com a terra não precisava de muito estudo, apenas de conhecimentos básicos (Arroyo e Fernandes, 1999; Bezerra-Neto, 2017).

Todavia, tais marcas ainda prevalecem nos processos de formação inicial de professores do campo, como explica Bezerra-Neto (2017, p. 81):

Essa concepção de ensino, embora já traga consigo um longo tempo de maturação, ainda hoje carrega em seu bojo uma mentalidade de que a educação deve resumir-se meramente a transmitir informação ao educando, negando o papel mais amplo de formação para a cidadania, ou mesmo entendendo que as pessoas devem ter acesso não somente ao saber ler, escrever e somar, mas a todos os conhecimentos produzidos pelo homem.

Para Camacho (2014), o protótipo de formação universal ignora e não reconhece as diferenças culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais dos povos, antes formam professores e, conseqüentemente, alunos que se distanciam de si e do próprio lugar em que vivem.

O professor do campo, historicamente, era visto como um profissional simples, que não teve oportunidade de crescimento em sua carreira ou que não conseguiu trabalhar na cidade. É aquele que lecionava para alunos que, supostamente, não alcançariam os melhores níveis educacionais em comparação às escolas urbanas.

Dessa forma, compreendendo a necessidade de superação da formação inicial generalista para os professores do campo, o MST destaca como condição essencial, para a garantia da qualidade de ensino, o reconhecimento dos trabalhadores da educação (Santos *et*

al., 2020). O reconhecimento profissional inclui melhores condições de trabalho, bem como uma sólida formação, contribuindo, assim, para o fortalecimento da escola como um local de participação de seus atores e da comunidade nas transformações sociais (Santos *et al.*, 2020).

Para Arroyo (2007), exemplos concretos e benéficos para as escolas do campo foram os cursos de formação de professores subsidiados pelo Pronera. A construção de parcerias com as universidades e institutos de formação e as expressivas experiências construídas por meio do Pronera, como os cursos em Pedagogia da Terra, serviram de base para a reformulação de políticas de formação para os professores do campo (Arroyo, 2007; Rezende, 2010; Camacho, 2014).

As crescentes discussões sobre a necessidade de organização de cursos em nível Superior na área da educação voltaram-se à urgência de formação de professores do campo, sendo apresentada em importantes legislações brasileiras, como na LDBEN/1996 e na Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 (Caldart, 2003).

As propostas para o curso de licenciatura do campo, como a Pedagogia da Terra, mostraram que o projeto possuía bases sólidas, proporcionando eficiência em seus resultados e expandindo-se rapidamente do Rio Grande do Sul para outros estados, como: Paraná, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, entre outros (Caldart, 2003; Rezende, 2010).

Em 2003, a primeira vitória de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente contribuiu para a progressão de investimentos para a formação inicial (e continuada) de professores do campo, que modificaram a realidade educacional do MST, ampliando as ações do Pronera (Paludeto, 2018).

Os projetos do MST não se restringiram apenas à conquista da terra ou à mobilização popular, mas, também, ao investimento na capacidade de conscientização, possibilitando a apropriação dos conhecimentos que permitem a defesa de seus direitos. Quanto mais as crianças, os adolescentes, os professores, os pais, a comunidade e os integrantes do movimento dialogarem em defesa do campo, mais refinados serão os conceitos incorporados à sabedoria desses sujeitos, saberes que não se limitam às escolas, mas que se constituem como parte dos conhecimentos informais desses povos.

Outro exemplo foi a instituição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)²⁰, implementado pela Resolução/CD/FNDE, n.º 06, de 17 de março de 2009, que objetivou fomentar novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, oferecendo apoio às experiências em funcionamento, além de promover

²⁰ Em atividade: <https://ufes2.selecao.net.br/informacoes/21/>.

a assistência e permanência de estudantes de baixa renda e de grupos socialmente discriminados nas universidades (Brasil, 2009).

Criado diante da necessidade de promover ações para a correção das disparidades de acesso à formação inicial e continuada a professores do campo, o Procampo oferece apoio e assistência financeira, concedidos por meio de projetos técnicos da Secadi/MEC nas universidades (Brasil, 2009).

Os programas de formação inicial de professores, segundo os projetos do MST, visam atender principalmente os professores do campo e os assentamentos. Suas ações iniciaram-se a partir da necessidade de alfabetização de crianças, adolescentes e adultos, e expandiu-se para toda Educação Básica e para o Ensino Superior.

Segundo o MST (2004, p. 12):

No início nossa visão do direito e nossas pernas de luta iam até a educação fundamental para crianças e adolescentes; aos poucos fomos nos encontrando com a alfabetização e logo com a educação de jovens e adultos; depois com a Educação Infantil e mais recentemente com a educação universitária. Com a educação média a preocupação veio primeiro com a possibilidade de cursos alternativos para formação dos professores das escolas conquistadas e logo para a formação de técnicos para as experiências de cooperação do Movimento; só bem mais recentemente enxergamos a possibilidade de ter escolas públicas de nível médio em nossas próprias áreas de assentamento.

Como percebemos, a formação de professores do campo é um projeto em constante construção. Ainda há vários desafios a serem enfrentados a fim de potencializar os resultados conquistados pelos movimentos nas políticas educacionais e expandir para todas as regiões brasileiras.

Sobre o termo *professor do campo*, Nascimento, Santos e Ghedin (2012, p. 365) reforçam que:

Quando se usa o termo “professor do campo”, significa que esse profissional deve valorizar a cultura camponesa e ser participante ativo do espaço geográfico em que vive. A intencionalidade da formação do professorado dessa modalidade nos remete a pensar em uma estrutura educacional que permita que aos sujeitos campesinos sejam valorizadas sua identidade.

Dessa forma, o professor que tem em sua formação inicial o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, e participa das questões do campo, compreende que apesar da escola ser um espaço de conflitos, também é um lugar de construção de sujeitos.

No entanto, segundo Bezerra-Neto e Nunes (2023), a forma como os currículos de cursos de formação inicial é organizada não tem colaborado para a construção dessa identidade.

Os autores explicam que, mesmo sendo assegurado nas políticas educacionais o respeito aos povos do campo, deve haver mudanças radicais nas estruturas dos currículos em âmbito geral.

Os conceitos de Educação do Campo devem ser acessíveis e oportunizados, tanto aos futuros professores do campo, quanto aos que irão trabalhar na cidade, pois, atualmente, os cursos de formação inicial de professores, em seus currículos, não contemplam os conteúdos necessários ao entendimento do processo de luta por uma educação voltada ao campo, causando uma visão distorcida e a progressão da racionalidade que apregoa o campo como inferior (Bezerra-Neto; Nunes, 2023).

Há um distanciamento entre aquilo que o professor (formado segundo os currículos de curso de formação inicial urbana) ensina e aquilo que os alunos vivenciam nos processos políticos de conquista pela terra.

A partir de entrevistas realizadas pela pesquisadora com professores do campo em seu estudo de mestrado, muitos cursos de formação não abordam as discussões que fomentam o pensamento acerca da Educação do Campo, como as questões que envolvem as salas multisseriadas, a nucleação de escolas, o agronegócio, a agroecologia, a agricultura familiar, a organização das escolas do campo, a superexploração da terra e da força de trabalho, entre outros (Degrande, 2020).

A exemplo das salas multisseriadas, uma das principais necessidades apresentadas pelos professores da escola do campo refere-se ao processo de aglomeração de turmas, devido à intensificação do fechamento de escolas do campo. Os professores relatam que não há formações que favoreçam o enfrentamento das dificuldades e afirmam que, durante a formação inicial, pouco ou em nenhum momento falou-se sobre como trabalhar com alunos de diferentes níveis de ensino e etapas de aprendizagem em uma única sala (Degrande, 2020).

Outro exemplo diz respeito à conquista da terra. O professor formado sem a compreensão da Educação do Campo entende as ações do MST como *invasão* e não como *ocupação* ou recuperação do direito à terra. De acordo com o MST (2023), a Constituição Federal de 1988 legitima que a ocupação ocorra quando as terras estão sob denúncia de infrações, tais como: degradação ambiental; trabalho escravo ou análogo; e quando as terras são consideradas improdutivas.

Assim, o termo *ocupação* não é o mesmo que *invasão*. Confundir os conceitos é negar o histórico de reivindicações dos povos do campo do direito à terra. A ocupação é a forma como os movimentos sociais pressionam e chamam atenção para o compromisso político com os direitos fundamentais do sujeito do campo e do uso social da terra (MST, 2023).

Há muitos outros conceitos que, atualmente, não fazem parte da formação de professores, os quais reforçam a visão de descridibilidade e de desrespeito frente às concepções defendidas pela Educação do Campo, visando reproduzir a discriminação e o aprofundamento das estruturas de exploração.

Por isso, Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam que, ao abordar a Educação do Campo como principal característica dos cursos de formação de professores, favorece o reconhecimento e a valorização da produção e reprodução da vida no campo, em oposição ao avanço do agronegócio, tornando-se também possível compreender o potencial da escola do campo como ação de resistência contra as dimensões que estruturam seu funcionamento.

Ressaltamos, também, a necessidade de garantia de que os concursos e processos seletivos sejam ocupados pelos moradores do campo, tanto ingressantes na graduação, como para professores em início de exercício, tornando-se possível assegurar que, nos concursos públicos das escolas do campo, os sujeitos das próprias comunidades estejam presentes. Assim, desde a formação até a atuação dos professores, eles permanecem associados aos movimentos, participando e contribuindo ativamente nos projetos de Reforma Agrária, promovendo um ensino interdisciplinar e contextualizado, com vistas à valorização da vida do campo.

A seguir, refletimos sobre como ocorrem os processos de formação continuada de professores em uma perspectiva geral.

3.1.3. Formação continuada de professores

A melhoria da formação de professores, bem como o aperfeiçoamento e ampliação do conhecimento docente, é essencial para o constante desenvolvimento de suas habilidades profissionais e do pensamento crítico, diante dos inúmeros obstáculos encontrados durante a docência.

Inicialmente, a formação continuada era vista apenas como a ampliação e domínio das disciplinas científicas e acadêmicas. No decorrer do tempo, também passou a ser pensada como estratégia fundamental para o processo de construção de um novo perfil docente, devido à necessidade de se estabelecerem novas metodologias de ensino e de ampliar a oferta do ensino público (Nóvoa, 1995; Imbernón, 2004; 2016).

Para Gatti (2008), a questão da formação continuada no Brasil fortaleceu-se nos últimos anos do século XX. Devido às mudanças econômicas e tecnológicas que visavam à atualização constante, incorporou-se à formação continuada de professores a exigência do “desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos

de nosso sistema educacional” (Gatti, 2008, p. 58). Além disso, segundo a autora, a legislação brasileira possui aspectos contraditórios, sendo resultados de negociações sociais e políticas que embora possibilitam iniciativas de formação continuada, não se tornam eficazes a ponto de transformar os problemas escolares.

Como destacado, possuímos um conjunto de legislações suficiente para viabilizar a oferta de formações de professores que atendam todas as escolas. Porém, faltam recursos econômicos e medidas políticas que possibilitem a construção de programas de formação que promovam o desenvolvimento dos docentes e valorizem a profissão.

Os resultados da implementação das políticas têm se mostrado inferiores ao planejamento realizado durante a formulação das leis. Há um descompasso entre as expectativas dos povos desfavorecidos e o que tem sido realizado, entre os recursos financeiros previstos e os efetivamente disponibilizados, assim como ao que as classes dominantes e as influências de organismos externos presumem ser essencial para a formação docente e as reais necessidades dos professores em sua atuação.

Um exemplo desses descompassos, abordado por André (2015), é que, mesmo havendo programas de formação continuada em função do desenvolvimento profissional do professor, são raros os que se adequam aos aspectos e estágios do professor na carreira, principalmente os que consideram os docentes que estão ingressando, o que causa insegurança, fragilização e, conseqüentemente, o abandono da profissão.

Para Ferry (2008), a formação continuada deveria proporcionar conhecimentos e auxiliar o professor a estabilizar-se a novas situações ou diante daquilo que cause preocupação. Para ele, a angústia em não saber como proceder em uma situação que não foi ensinada em sua formação inicial, faz com que o professor sinta a urgência de atualização, pois, nem sempre a formação continuada oferecida pela escola em que trabalha facilita a compreensão sobre as estruturas que intensificam os problemas diários.

De acordo com a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a LDBEN/1996 para dispor sobre a formação de profissionais da educação, no artigo 62, parágrafo único, declara que a garantia de formação se fará “[...] no local de trabalho ou em instituição de Educação Básica e Superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 2013, p. 01).

Como percebemos, a formação continuada pode ser realizada em instituições de ensino segundo as escolhas de cada profissional ou no próprio local de trabalho (denominada de formação continuada em serviço), a fim de abranger os problemas pedagógicos e as situações

educativas reais, buscando a solução por meio da colaboração e compartilhamento de ideias (Nóvoa, 2002).

A formação continuada é fundamental para o professor exercer seu papel na educação escolar. No interior das escolas deve, também, contar com a atuação dos gestores escolares, da organização, dos recursos físicos, dos materiais disponíveis e do clima ético e de colaboração entre a equipe, proporcionando momentos de reflexão (André, 2010).

Além disso, redes de apoio para formação de professores devem ser construídas, por meio de projetos que envolvam escolas públicas, universidades, comunidades, movimentos sociais e diversos segmentos educacionais, promovendo a resistência aos desafios estruturais que permeiam os processos de ensino e aprendizagem no Brasil.

A formação continuada destaca-se como momentos de aprendizagem, os quais contribuem para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos. Por ela, é possível considerar os processos educacionais, analisar as experiências, compreender os contextos de vida, refletir sobre as características necessárias para a profissão, sobre suas condições de trabalho, sobre seu grau de compreensão acerca dos assuntos trabalhados, além de permitir ao professor a ampliação de sua percepção de mundo e seu desenvolvimento pessoal (Libâneo, 1998).

Para Imbernón (2010, p. 115), o conceito de formação continuada de professores refere-se:

A toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.

Segundo Gatti (2008), podemos tanto usar a palavra “formação continuada” nos referindo a cursos estruturados e formalizados oferecidos como pós-graduação em instituições públicas ou privadas, como também em seu sentido mais amplo e genérico, abrangendo qualquer tipo de atividade que favoreça o desenvolvimento profissional:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p. 57).

Todos os momentos de apoio ao profissional docente, que proporcionem a reflexão sobre sua própria prática e sobre o meio em que trabalha, são excepcionais para o envolvimento e a consolidação da identidade docente, fortalecendo-o em meio as dificuldades que se apresentam diariamente.

Construir uma identidade docente significa compreender as estruturas que compõem o processo de ensino e aprendizagem. É a síntese que elaboramos sobre determinados assuntos ou situações que nos permite dar sentido à experiência; é a autopercepção somada à análise crítica que envolve conhecimento sobre a prática e a teoria; é a junção de nossos anseios pessoais e da ética profissional (Imbernón, 2010).

Não obstante, segundo André (2015), nem todas as propostas de formação são eficazes, pois, muitos programas e projetos de formação de professores são usados com objetivos distantes das reais necessidades docentes, mudam radicalmente o foco para uma educação voltada aos interesses econômicos, reforçando a visão de que o professor deve ser o principal (ou o único) responsável pelo fracasso/sucesso da educação.

Infelizmente, muitas propostas educacionais determinadas pelas políticas públicas têm procurado desenvolver um conjunto de reformas educacionais sem considerar o papel do próprio professor como sujeito nesse processo de mudanças, sendo impostas e exigidas como atributos para quem deseja permanecer na profissão (Ghedin, 2012).

Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) apontam que é preciso aumentar a participação dos professores na formulação das políticas de formação, tendo em vista que o não envolvimento nas decisões e, conseqüentemente, o sentimento de não pertencimento na apropriação das propostas educacionais, vem tornando os professores meros executores de atribuições que não condizem com a realidade.

Os autores também alertam para a necessidade de envolvimento docente na construção de políticas de formação continuada nas esferas públicas, que considerem as características regionais, a pluralidade cultural e socioeconômica brasileira (Gatti *et al.*, 2019), já que, geralmente, as formações são distribuídas como pacotes de como se deve ensinar com autoestima.

É importante lembrar que mudanças apenas dos processos de formação ainda não são suficientes, aspectos como “salário, carreira, estrutura de poder e de decisão, assim como o clima de trabalho na instituição”, também são essenciais para a melhoria da qualidade educacional (André, 2015, p. 37).

Compreendemos, portanto, que não basta somente ofertar espaços e momentos de formação de professores, sem auxiliá-los a resolver os conflitos educacionais. A precariedade

do ensino, a burocratização, a falta de apoio pedagógico, as pressões e opressões profissionais e o aumento de tarefas a serem cumpridas pelos professores, principalmente por meio da implementação de inúmeras plataformas digitais, como presenciamos em nossa atualidade, têm levado o professor à exaustão.

Após nos situarmos nas discussões gerais, iremos descrever como os processos de formação continuada são desenvolvidos nas escolas do campo.

3.1.4. Formação continuada de professores do campo

É indiscutível, segundo Molina (2006), que o professor que irá atuar ou que já atua na escola do campo aproprie-se dos princípios já consagrados pelas ciências da educação, porém é de extrema importância considerar as características que compõem os processos educativos do local em que trabalha.

Pensar no local de trabalho significa que o professor deve compreender o campo como território, ou seja, entendê-lo como dimensões da existência humana que visam à sobrevivência e ao bem-estar dos sujeitos do campo, e não apenas como espaço de produção de mercadorias (Fernandes, 2006).

Ao destacarmos o campo como território, segundo este autor, considera-se também sua educação, sua cultura, sua produção, seu trabalho e sua organização política, por serem dimensões das relações sociais, as quais não são independentes, mas complementam-se. Ao analisar esses aspectos desvinculados das relações sociais e do território que as constitui, produzem-se dicotomias pelas quais o território perde sua importância (Fernandes, 2006).

Caldart (2008) explica que, por trás da indicação geográfica, há um povo brasileiro, composto por pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais, que possuem diferentes identidades, mas que integram uma identidade comum, a vida *no e do* campo.

Arroyo (2007, p. 167), esclarece que:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos [...]. Um projeto educativo, curricular, deslocado

desses processos de produção de vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo.

A formação continuada no campo é, portanto, o momento em que se discutem as contradições sociais que atingem os sujeitos em seu território, para que durante a prática pedagógica do professor, nas discussões cotidianas, nas reuniões de pais, na relação com a comunidade, no currículo, na elaboração do PPP, no planejamento escolar, o professor esteja atento às estruturas de poder que direcionam suas decisões.

Assim, a formação deixa de isolar os problemas do professor, mas é colocado em evidência suas incertezas e as necessidades de mudança. A equipe escolar transforma-se em um único corpo profissional, uma comunidade na qual seus sujeitos podem opinar e colaborar para o desenvolvimento de ações que favoreçam as decisões diante das situações conflituosas, enfrentadas diariamente no contexto escolar (Nóvoa, 2002).

Pensar na formação continuada significa, segundo Imbernón (2004, p. 108), a melhoria da qualidade educacional, pois “precisamos urgentemente desenvolver novas formas de linguagem e, sobretudo, práticas críticas alternativas que permitam desvelar o currículo oculto da organização e descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e sua organização”.

Entretanto, devido ao enfraquecimento das questões relacionadas à Educação do Campo na agenda política, a materialização das políticas de formação continuada do campo, por meio de programas como o Pronera e o Pronacampo, perderam as forças, e não há outros projetos que sejam capazes de atender todo o país. As formações básicas que têm sido ofertadas pelas estruturas administrativas do ensino no Brasil têm acarretado desajustes educacionais e a descontextualização em relação ao projeto educativo dos povos trabalhadores.

O Poder Público deve considerar o financiamento da formação com vistas à variação da densidade demográfica e na relação professor/aluno; atendendo às particularidades do campo, disponibilizando materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e proporcionando o deslocamento de professores e alunos para as escolas; e, por fim, oferecendo remuneração digna, plano de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação (Brasil, 2002, artigo 15).

Infelizmente, as formações ainda possuem um caráter transmissor, descontextualizado dos saberes do campo e baseados em um perfil de professor ideal que sempre apresenta uma problemática em comum. Gatti *et al.* (2019) e Imbernón (2010) reforçam que o professor vê na formação continuada uma forma de ajustar-se, buscando suprir às defasagens e às lacunas de conhecimento provenientes desde sua formação inicial, contudo, as propostas oferecidas pela

rede de educação têm sido elaboradas por especialistas que fogem de suas expectativas, resultando em formações genéricas e desarticuladas. Em consequência, o abandono da profissão durante a carreira docente e o número de pessoas formadas que não atuam têm aumentado, mostrando o descontentamento com a profissão (Gatti *et al.*, 2019).

Por isso, segundo Caldart (2011), a implementação das políticas educacionais e a execução de programas são de extrema importância. Contudo, representam apenas a base de um projeto que valorize a classe trabalhadora, pois o maior desafio é a consolidação da construção de estratégias pedagógicas no exercício da práxis.

Em face disso, não basta apenas ter uma formação que aborde as questões do campo, é necessário o desenvolvimento de práticas que materializem o processo de transformação social, por meio do qual o professor deve aprender a juntar a teoria e a prática, em um movimento que busca a autotransformação, para então, desencadear mudanças nos processos educativos dos quais participa (Caldart, 2011).

Por isso, enfatizamos que a formação deve ser o alicerce de sustentação do professor do campo diante dos obstáculos que se apresentam em seu percurso profissional. Portanto, não pode limitar-se a momentos de atualização técnica, que mais criam circunstâncias de distanciamento crítico e acabam se tornando um fator de sobrecarga profissional. Em vez disso, deve promover o desenvolvimento de conhecimentos e saberes que auxiliam o professor a compreender e a interferir eficazmente em sua realidade, a fim de transformar os processos de exclusão e de exploração social.

Nesta perspectiva, segundo os princípios da Educação do Campo (Brasil, 2010), a formação de professores deve estar pautada no desenvolvimento de uma escola territorializada. Conforme Souza e Juliasz (2020), ao ministrar uma aula territorializada, o professor trabalha com as representações sociais, ou seja, com a imaterialidade, as manifestações simbólicas das relações sociais e as formas de produção constitutivas do território. Nesse contexto, “a aula ganha uma dimensão maior do que um simples espaço pedagógico por excelência” (Souza; Juliasz, 2020).

Para os autores, a dimensão prática da aula projeta perspectivas de apropriação, mediando o conhecimento científico sobre a realidade e, ao mesmo tempo, afirmando a identidade social dos sujeitos. Essa prática possibilita que os estudantes se apropriem dos conteúdos, compreendam sua relevância e rejeitem teorias desprovidas de fundamentação. Assim, a aula é concebida como um encontro entre estudantes e professores, constituindo a materialidade do currículo e do conhecimento, por meio da mediação do novo (Souza; Juliasz, 2020).

A aprendizagem, portanto, não se apresenta de forma desassociada ou fragmentada, mas ganha importância ao evidenciar como as práticas no território se consolidam e se tornam significativas para a formação dos sujeitos, isso quer dizer que, formação e o ato de ministrar a aula tornam-se intencionais e não apenas fontes de transmissão, mas um processo de mediação social, histórica, cultural e de valorização e reconhecimento do campo, no qual o próprio território é a fonte de respostas para o desenvolvimento dos saberes.

No próximo item, discutiremos sobre o mal-estar docente, ressaltando os aspectos que incidem de forma negativa na formação de professores, assim como em suas práticas pedagógicas.

3.2. Mal-estar docente: saúde, qualidade de vida no trabalho e valorização dos profissionais da educação

Atualmente, os processos de abandono da carreira docente e a redução na procura por cursos de formação revelam fragilidades estruturais que impactam diretamente o exercício da profissão. O mal-estar docente tornou-se uma característica recorrente, evidenciando a urgência de políticas educacionais voltadas à valorização, à melhoria das condições de trabalho e à qualidade da atuação pedagógica.

De acordo com Nóvoa (1995), a profissão docente passou a perder seu prestígio na sociedade. A ausência de um projeto coletivo, a burocratização do ensino, a sobrecarga de trabalho, a imposição de currículos e regras a serem cumpridas, vem retirando a autonomia profissional dos professores (Nóvoa, 1995).

As metas estabelecidas para as escolas e a “pressão vivenciada, executada em efeito dominó desde o órgão central até a sala de aula, deságua em uma avalanche de sentimentos que levam a querer desistir da profissão, pois são, muitas vezes, inatingíveis. E com isso advém a sensação de fracasso permanente” (Venco, 2025, p. 05).

Esteve (1995, p. 97) ressalta que o “mal-estar docente” expressa o desajuste dos professores frente às “mudanças que os obrigam a fazer mal o seu trabalho”. As más condições de trabalho, os aspectos psicológicos e sociais em que se exerce a docência, bem como as mudanças constantes na educação, requerem que o professor se adapte às exigências, sendo imprescindível a conversão desse cenário a fim de evitar o crescente desajustamento profissional e a desmoralização da profissão docente (Esteve, 1995).

O profissional da educação é caracterizado como um trabalhador biopsicossocial, ou seja, aquele que enfrenta questões biológicas, psicológicas e sociais nas diversas áreas da vida

peçoal e coletiva, sendo necessário que fatores como: “I- qualidade de vida no trabalho”; “II- bem-estar no trabalho”; “III- saúde integral” e; “IV - valorização do profissional da educação”, sejam assegurados (Brasil, 2023, p. 01). O bem-estar, a saúde e a qualidade de vida no trabalho revelam fatores que afetam a produtividade, como os índices de falta ao trabalho, no absenteísmo, no baixo desempenho decorrente de problemas físicos ou emocionais que causam o adoecimento docente (Brasil, 2023).

De acordo com a Anfope (2025) os problemas de saúde que mais se manifestam em professores estão associados à síndrome de Burnout, isto é, ao esgotamento profissional. A precarização das condições de trabalho e a insatisfação docente evidenciam a necessidade de políticas públicas em âmbito nacional que considerem os riscos à saúde e a degradação da qualidade de vida.

Tais aspectos atingem a formação de professores, sendo necessária a busca por ações educativas que promovam a valorização e o respeito à profissão. Não basta apenas ampliar seu repertório de conteúdos pedagógicos ou melhorar sua didática de ensinar; é preciso preparar o professor para lidar com os desafios emocionais e sociais da profissão.

Apesar de leis para valorização docente estarem sendo implementadas, como a Lei n.º 14.681, de 18 de setembro de 2023²¹, e a Lei n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024²², a profissão não tem se tornado mais animadora. As melhorias têm se limitado a ações pontuais, como pequenas parcerias de formação inicial e continuada com universidades. Todavia, alcançar resultados significativos na transformação das estruturas educacionais demanda maior atenção e investimento.

O crescimento da intervenção de gestores de empresas privadas nas decisões estatais tem dificultado a efetividade dos projetos educacionais aclamados pelos defensores da educação e pelos movimentos sociais. Assim, o que se observa é que a distância instalada entre os formuladores das políticas e os implementadores dificulta as ações que respeitem os direitos e as reais necessidades docentes (Gatti; Barreto; André, 2011), ocasionando um lento desenvolvimento da qualidade na profissão.

A valorização do trabalho docente reflete diretamente nos processos de formação inicial e continuada dos professores. A formação desses profissionais tem sido voltada, prioritariamente, para o enfrentamento das deficiências estruturais do sistema educacional, em detrimento do efetivo desenvolvimento profissional. Em outras palavras, a formação docente

²¹ Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação.

²² Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.

tem priorizado a adaptação dos professores a um contexto marcado por desequilíbrios institucionais, condicionando-os à aceitação de situações de subordinação, ao invés de viabilizar a construção de trajetórias profissionais bem-sucedidas.

Entretanto, constata-se que, atualmente, o esforço em busca de aprimoramento acadêmico não se converte, necessariamente, em crescimento profissional. Muitos professores dedicam anos à qualificação e à busca por melhores condições de trabalho e remuneração, sem, contudo, alcançar os resultados almejados.

Vale ressaltar que a melhoria na formação continuada e nos planos de carreira não são os únicos fatores importantes no desenvolvimento profissional docente. Aspectos como estruturas de poder e de decisão, clima de trabalho na instituição, formação inicial precária, rotatividade de professores, falta de suportes sociopedagógicos, entre outros problemas, dificultam o êxito dos processos de ensino e aprendizagem (André, 2015).

Além disso, tem se tornado cada vez mais comum que professores obtenham formações em diferentes áreas do conhecimento em curtos períodos ou por meio da Educação à Distância, com o intuito de ampliar suas opções de disciplinas a serem ministradas, o que acaba impedindo uma especialização aprofundada.

Acerca da valorização profissional na Educação Básica, segundo Dourado (2016), os avanços sobre as condições de trabalho têm sido marcados por assimetrias: em alguns casos usufruem de planos de carreira, enquanto em outros, os sistemas de ensino têm optado apenas pela terceirização ou outras formas precárias de contratação.

Para Gatti; Barreto e André (2011, p. 261), a questão sobre planos de carreira envolve financiamento público, “no que concerne à cobertura de despesas necessárias à valorização da docência, até mesmo no sentido de justiça social para os profissionais da educação”, em um processo de articulação entre União, estados e municípios.

Sem mudanças de salário, de promoção de carreira e nas condições trabalhistas desses profissionais, não há transformação educacional, cria-se uma identidade frágil e desvalorizada, refletindo também no baixo nível cultural do país (Imbernón, 2010).

As pequenas melhorias salariais alcançadas não atingem todas as regiões do Brasil, pois, em muitos locais os salários ainda estão abaixo do piso. Estruturas e propostas educacionais devem ser coerentes com a realidade brasileira. Temos, atualmente, presenciado muitas mudanças no sentido de formar profissionais mais inovadores, todavia, por meio de teorias descontextualizadas dos problemas econômicos e educacionais dos diferentes povos.

É notório a crescente insatisfação com a profissão. Para Libâneo (1998, p. 90), “é difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos

salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade”.

Percebemos a exaustão e o desgaste emocional dos professores. A sensação de imponência exige mais do que retóricas de valorização e avanços insuficientes; é necessário implementar políticas que atinjam as estruturas educacionais de forma a favorecer condições dignas de trabalho e o reconhecimento profissional na sociedade.

Arroyo (2007) ressalta haver a urgência de políticas de Estado permanentes que garantam a estabilidade profissional. É preciso superar programas temporários, experimentais, supletivos e de carências, favorecendo incentivos à titulação, a abertura de concursos e a progressão da carreira, tanto para os profissionais da cidade como para os do campo.

A insegurança na profissão tem evidenciado os processos de mercantilização. O número de profissionais efetivos pelos estados e municípios tem se mostrado insuficiente para atender às demandas escolares, no entanto, nos concursos e processos seletivos apenas uma parcela mínima dos inscritos são selecionados.

A instabilidade dos contratos e a adoção de modelos empresariais impõem ao professor viver entre a oscilação de salários e o risco de desemprego (Venco, 2025). Ademais, a falta de oportunidades de formação continuada com licença remunerada pela instituição contratante tem reduzido as possibilidades de aperfeiçoamento profissional (Anfope, 2025). Melhoria nas condições de trabalho e estabilidade significa favorecer aos docentes o exercício pleno de seu compromisso profissional.

Outro agravante, segundo Esteve (1995), se dá com o problema da violência e indisciplina nas escolas, as quais vêm assumindo grandes proporções, provocando sentimento de insegurança que, somado à sobrecarga de trabalho, causam desânimo aos professores.

A conexão entre a valorização do trabalho docente e os processos de formação é intrínseca, pois o não reconhecimento da qualidade profissional desestimula o comprometimento dos professores em seu desenvolvimento contínuo e na progressão de suas carreiras.

O mal-estar docente tem afetado não apenas os profissionais em exercício, mas, também, se manifesta nos processos de formação inicial e nas escolhas pela carreira. O desinteresse dos jovens em ingressar na profissão, somado ao abandono por parte daqueles que já atuam, evidencia a falta de reconhecimento político, social e cultural.

Segundo o documento intitulado “Risco de apagão de professores no Brasil²³”, elaborado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp, 2022), que analisa dados do Inep acerca de estudos e diagnósticos sobre o Ensino Superior em todo o país, observa-se uma redução nas taxas de ingresso e um aumento na evasão nos cursos de licenciatura, comprometendo diretamente a oferta de professores.

Ao analisarmos as duas últimas colunas do Quadro 2, verifica-se que o total de ingressantes nos cursos EaD é de 509.631, enquanto o número de concluintes é de apenas 148.463. Nos cursos presenciais, os ingressantes somam 186.159, com apenas 94.816 concluintes. Esses dados demonstram um elevado índice de evasão nos cursos de licenciatura, especialmente na modalidade à distância.

Quadro 2 - Total de Matrículas em cursos de licenciatura no Brasil - 2020

	Modalidade	Cursos	Vagas novas	Candidatos Inscritos	Candidatos X Vaga	Matrículas ativas	Ingressantes calouros	Concluintes egressos
PRIVADA	EAD	1.104	2.354.676	1.658.247	0,7	882.760	476.386	137.406
	Presencial	2.780	308.915	249.069	0,8	222.406	68.463	50.984
	Total	3.884	2.663.591	1.907.316	0,7	1.105.166	544.849	188.390
PÚBLICA	EAD	408	78.538	161.506	2,1	104.469	33.245	11.057
	Presencial	3.425	146.946	1.027.400	7,0	454.046	117.696	43.832
	Total	3.833	225.484	1.188.906	5,3	558.515	150.941	54.889
TOTAL	EAD	1.512	2.433.214	1.819.753	0,7	987.229	509.631	148.463
	Presencial	6.205	455.861	1.276.469	2,8	676.452	186.159	94.816
	Total	7.717	2.889.075	3.096.222	1,1	1.663.681	695.790	243.279

Fonte: Semesp (2022).

Segundo a Anfope (2025), a escassez de professores não é um fenômeno atual. O “apagão docente” é uma crise anunciada desde a década de 1990, especialmente nas áreas de física, química e matemática, as quais atingem principalmente o Ensino Médio (Anfope, 2025).

Gatti, Barreto e André (2011) explicam que os elevados índices de evasão mostram a falta de atratividade dos cursos de licenciatura. Venco (2025) afirma que tais fatores são consequência da ausência do direito profissional e da necessidade de submeter-se às pressões impostas pelas políticas de resultados, o que tem gerado a percepção de que a docência é uma profissão opressora. Essa pressão vivenciada leva muitos indivíduos a desistirem da carreira antes mesmo de iniciá-la.

²³ <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>.

A queda nas taxas de matrícula nos cursos de licenciatura mostra os profundos problemas enfrentados pela profissão docente. A exaustão mental dos professores não atinge apenas o sujeito; ela reflete a crise estrutural de todo o sistema educacional. O adoecimento docente é fruto das vulnerabilidades políticas, históricas e sociais subjacentes.

O apagamento dos professores não tem se tornado o único problema. A oferta e venda de vagas para formação facilitada, apregoa soluções rápidas de empregabilidade. Trata-se de um projeto político que converte a educação em capacitações aceleradas, preparando muita oferta de mão de obra e baixa remuneração.

Nesse sentido, a lógica empresarial tem transformado a formação em produto imediato (cursos curtos com certificações rápidas), pragmático (voltada a atender as demandas do mercado de trabalho) e mercadológico (estruturadas para gerar lucro e não para garantir qualidade). Esse modelo prescinde de investimentos em infraestrutura física e desvaloriza a remuneração de tutores e professores.

Neste capítulo, compreendemos que a docência tem enfrentado intensos processos de precarização, afetando tanto a formação inicial quanto a continuada, além de comprometer a oferta de novos profissionais. Tais fatores despertam preocupações referentes ao enfraquecimento do sentido formativo da docência.

Percebe-se, ainda, a apropriação das políticas educacionais por empresas, enquanto pesquisadores e estudiosos se afastam da carreira docente. Essa influência tem promovido um modelo de ensino cada vez mais tecnicista e menos reflexivo, voltado à formação de racionalidades alinhadas à lógica produtivista.

Esses fatores agravam a precarização do trabalho docente, contribuindo para o adoecimento de professores e, conseqüentemente, para a escassez de profissionais. Reforçamos, portanto, a necessidade de políticas permanentes de valorização, de consolidação dos direitos já conquistados e de garantia de melhores condições de trabalho.

No próximo capítulo, por meio da análise dos marcos normativos da formação docente, evidenciamos como as legislações têm orientado as decisões educacionais e atingido a realidade dos professores. Normativas como as DCN (2019, 2020 e 2024), a BNCC e as reformas educacionais contemplam um conjunto de ações que têm limitado e comprometido o desempenho dos professores nos processos de ensino, promovendo a superexploração e novas formas de opressão.

CAPÍTULO 4 - MARCOS NORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: 1996 A 2025

Neste tópico, prosseguimos com a análise de leis, resoluções e decretos responsáveis pela sistematização da formação docente no Brasil. Ao descrevermos os documentos legais a respeito da formação de professores (inicial e continuada), entre 1996 a 2025, apresentamos os aspectos gerais que envolvem a temática e, quando abordada nos documentos, destacamos a questão da Educação do Campo.

A seguir, o Quadro 3 reúne as principais normativas que abordam a formação de professores e, sequencialmente, suas descrições.

Quadro 3 - Marcos normativos para a formação docente: LDBEN n.º 9.394/1996 a 2025

Categoria	Legislações	Assunto
Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Base da Educação Nacional	Os artigos 61, 62, 63, 64 e 65 regulamentam a formação docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
Leis abordadas como subcapítulo	Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005	Aprova o Projeto de Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.
	Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.
Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009	Altera o artigo 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013	Altera a Lei n.º 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.
Leis abordadas como subcapítulo	Parecer CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
	Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
Leis abordadas como subcapítulo	Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Leis adicionadas ao longo da discussão	Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (Revogado).
Leis abordadas como subcapítulo	Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho –CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral.
	Parecer CNE/CEB n.º 7, de 09 de novembro de 2022	Revisão e atualização das normas, com vistas à aprovação do NEM.

Leis adicionadas ao longo da discussão	Medida Provisória n.º 746/2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
Leis abordadas como subcapítulo	Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Leis abordadas como subcapítulo	Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Leis adicionadas ao longo da discussão	Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022	Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
	Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de janeiro de 2024	Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Leis abordadas como subcapítulo	Parecer CNE/CP n.º 14, de 10 de julho de 2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

	Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
Leis adicionadas ao longo da discussão	Lei n.º 14.681, 18 de setembro de 2023	Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação.
Leis adicionadas ao longo da discussão	Lei n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024	Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.
Leis abordadas como subcapítulo	Resolução CNE/CP n.º 4/2024 e Parecer CNE/CP n.º 5/2025	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica
Leis abordadas como subcapítulo	Decreto n.º 12.358, de 14 de janeiro de 2025	Programa Mais Professores para o Brasil

Fonte: Ens e Nagel (2020); Portal da Legislação do Governo Brasileiro²⁴; Portal da Câmara dos Deputados²⁵; Congresso Nacional²⁶.

4.1. LDBEN/1996: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), é responsável por orientar a regulamentação da profissão docente, prever a formação de professores para atuarem na Educação Básica, definir diretrizes e princípios para o Ensino Superior, reconhecer as modalidades de ensino, solucionar os desafios relacionados ao acesso e à permanência dos alunos na Educação Básica, entre outros.

Sua promulgação é um marco importante na história educacional brasileira, pois representa a busca pela reorganização da profissão docente, desde a formação inicial, redefinindo diretrizes para os cursos de graduação e pós-graduação, estabelecendo bases curriculares, regulamentando a autonomia universitária, orientando universidades, centros de

²⁴ Portal da Legislação (planalto.gov.br).

²⁵ Busca de legislação - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br).

²⁶ Últimas Leis Publicadas - Congresso Nacional.

ensino superior e faculdades, até a instituição de diretrizes para a formação continuada (Brasil, 1996).

Acerca da Educação do Campo, a LDBEN/1996 estabeleceu em seu artigo 28:

Art. 28 - I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A LDBEN/1996 passou a reorganizar as estruturas educacionais e propôs a universalização do ensino. Contudo, tais ações mostraram-se insuficientes e não corresponderam às reais expectativas quanto ao atendimento às especificidades das escolas de cada região do país. As reivindicações por currículos elaborados pelos e para os povos do campo ainda permaneceram.

No que diz respeito à formação docente, a LDBEN/1996 dispõe cinco artigos que tratam desse tema. No artigo 61 é definido quem são os sujeitos que constituem os profissionais da educação. De acordo com Nóvoa (1999), essa regulamentação permitiu atribuir melhor articulação para os processos de formação de professores, pois isso significou considerar, nas políticas educacionais, a implementação de ações para o desenvolvimento do processo formativo como uma atividade constante e presente ao longo da carreira.

No artigo 62 é estabelecida a necessidade de formação dos profissionais da educação para atendimento das especificidades nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, destacando-se a garantia de formação continuada para os profissionais da educação, tanto “no local de trabalho” ou “em instituições de Educação Básica e Superior”, a fim de proporcionar a “capacitação” docente (Brasil, 1996, p. 42, art. 62).

Para Libâneo (2013), a atenção à formação inicial nos termos legais possui vital importância, por estabelecer conhecimentos teóricos e práticos destinados à profissão, enquanto a formação continuada constitui-se no aperfeiçoamento e aprofundamento dos conhecimentos iniciais, considerando em seu processo o próprio contexto de trabalho do professor, a partir do desenvolvimento de saberes mais amplos que vão além do exercício profissional.

Apesar da LDBEN/1996 representar um avanço principalmente para o crescimento da oferta de formação continuada, pontos negativos também foram incorporados. O processo de reorganização estrutural da formação abriu espaço para a criação de cursos de caráter oportunista e para formações aligeiradas. Ademais, a exigência de certificações para atuação

gerou angústia entre os professores, que se viram compelidos a se adequarem o mais rápido possível, a fim de não perderem o emprego.

Para Imbernón (2010), a aceleração das titulações favoreceu o alargamento de rupturas nas estruturas educacionais, uma vez que não contemplam a real preparação dos sujeitos, além de instituir metodologias de formação baseadas na “capacitação”, ou seja, no cumprimento de tarefas pré-definidas.

Ademais, a implementação de novos critérios na Educação Superior impôs limitações à autonomia das instituições, restringindo os currículos à necessidade de padronização educacional. Por um lado, essa padronização permitiu que os cursos adotassem uma grade curricular uniforme, com conteúdos comuns independentemente de sua região; por outro, facilitou a adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho.

Apesar da LDBEN/1996 abordar o Ensino Superior no artigo 63, restou claro ser insuficiente para equacionar e atender às disparidades formativas entre as regiões do país, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores em serviço nas regiões de difícil acesso.

Conforme aponta Silva-Neto (2022), ainda é evidente a escassez de professores com formação adequada para atuarem nos ensinos fundamental e médio, pois muitos professores ainda não possuem formação em sua área de conhecimento, enquanto outros admitem disciplinas que não são objetos de sua formação.

Do artigo 64 ao 67 são estabelecidas normas para a formação docente e o exercício de seus respectivos cargos. Também redefinem a carga horária mínima de prática nos cursos de formação para 300 horas, exigem formação específica para o exercício do magistério na Educação Superior e abordam aspectos relacionados à valorização profissional (Brasil, 1996).

Para Gatti (2008), mesmo que a LDBEN/1996 tenha se respaldado e buscado redistribuir as responsabilidades quanto à formação docente, ainda se observa a urgência de uma regulamentação mais clara. Muitos impasses políticos que visam à manutenção das estruturas do poder hegemônico têm resultado numa crise de identidade profissional e a intensificação do trabalho dos professores, causando mal-estar e o abandono da profissão (Gatti *et al.*, 2019).

Nessa linha de pensamento, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) declaram que embora a LDBEN/1996 tenha apresentado avanços para a formação de professores, a educação brasileira ainda não conseguiu constituir-se como um verdadeiro *sistema de ensino*, pois a Lei não trabalhou eficazmente em busca de respostas aos anseios profissionais do professor, mas, antes, continuou e continua a organizar-se a partir de estruturas administrativas governamentais sob a luz dos interesses econômicos.

Os autores explicam que a expressão “sistema de ensino” significa que o “conjunto de instituições de ensino que, sem constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo, são interligadas por normas, por leis educacionais, e não por uma intencionalidade” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 323). A inexistência de um sistema de ensino articulado proporciona um currículo escolar que não considera as particularidades do povo brasileiro, de modo que se enfraquecem os processos de formação de professores e as redes de ensino nas escolas, precarizando, assim, a garantia do direito à Educação Básica (Arroyo, 2015).

Por fim, a promulgação da LDBEN/1996 revelou-se insuficiente para sanar as disparidades educacionais. Dessa forma, visando aprimorar a regulamentação do setor, constantemente são implementadas resoluções, portarias e leis que buscam estabelecer diretrizes e elucidar os aspectos que atingem a formação de professores em atendimento às urgências da Educação Básica.

4.2. Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e Resolução CNE/CP n.º 1/2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

Debates sobre a formação de profissionais da educação em atendimento à Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental foram levantados, destacando a necessidade de atribuir um foco mais restrito à atuação do pedagogo, do gestor e da coordenação pedagógica.

Isso favoreceu a implementação do Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005²⁷ e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, art. 1º, 2006). Tais documentos visam definir os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados no planejamento e a avaliação para a graduação em Pedagogia (Brasil, 2006, p. 01, art. 1º), e autoriza a modificação dos cursos de Normal Superior (art. 11).

De acordo com o Parecer CNE/CP, n.º 05/2005 (p. 07), a formação do pedagogo fundamenta-se tanto em trabalhos realizados em espaços escolares, como não-escolares, compreendendo à docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicas e produtivas”, que não pode ser confundida como procedimentos técnicos, mas constitui-se de conhecimentos que provêm de “diferentes

²⁷ Homologado em 12 de maio de 2006.

tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais”.

Todavia, mesmo que a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 buscasse defender a formação do pedagogo, de acordo com Libâneo (2006), sua redação trouxe inconsistências teóricas, por estabelecer a quem destinava o curso, suas modalidades e competências, reduzindo o termo “pedagogia” a um curso de formação e não em seu real sentido.

No artigo 2º é possível perceber que:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 01).

Ao contrário do que a pedagogia propunha, Libâneo (2006) explica que, no referido artigo, firmou-se a compreensão de que o pedagogo é um profissional que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo este autor, diferente do que compreendemos hoje, a pedagogia não consistia apenas no ato de ministrar aula, mas como uma reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, sendo a docência parte de uma de suas áreas de estudo, por isso, não deveria reduzir o termo a um curso de formação de professores, por ser a base de formação da identidade de qualquer profissional da educação.

Isso quer dizer que a pedagogia não deveria se limitar a um curso de licenciatura voltado para uma etapa educacional específica, pois ela abrange teorias, experiências práticas e princípios educacionais que orientam a profissão e perpassa diferentes contextos, desde a formação docente nas múltiplas áreas do conhecimento até os campos da gestão, da pesquisa, na implementação de políticas educacionais e dos processos de ensino informal e não formal, entre outros.

Ao focar a pedagogia apenas como licenciatura, a educação perde oportunidades de formação em um âmbito geral, deixando de gerar reflexões fundamentais para a integração de todos os campos do conhecimento e dos saberes, tornando as formas de aprendizagem cada vez mais fragmentadas.

Gatti (2010) explica que a licenciatura em pedagogia também passou a ter amplas atribuições. Os conteúdos voltados para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental começaram a exigir mudanças complexas, provocando a dispersão disciplinar devido ao tempo de duração do curso e sua carga horária, a fim de contemplar diferentes áreas

(Gatti, 2010). A autora reitera que equacionar as matrizes curriculares, especialmente para turmas noturnas de licenciatura, não se tornou uma tarefa fácil, o que trouxe novas tensões.

A redação desta resolução também não contemplou todos os segmentos educacionais propostos. Embora tenha incorporado a ideia de gestão escolar, caracterizando um avanço para a educação, proporcionou ao termo “atividade docente” um entendimento genérico, deixando claro que as forças políticas contrárias a formação para a consciência, fazem parte dos processos de formulação de leis que regem a educação brasileira (Evangelista; Triches, 2008).

A atividade docente passou a representar diversas responsabilidades do professor e não apenas a ação de ensinar, mas de cuidar, de planejar, de preparar as aulas, de organizar trabalhos, de participar em reuniões pedagógicas, de trabalhar com plataformas digitais, de avaliar, de pesquisar, enfim, de múltiplas tarefas que a profissão agrega, tanto dentro como fora do ambiente escolar. O problema central da falta de definição das atividades do professor, leva a profissão a incorporar, a cada dia, mais obrigações a serem cumpridas.

Em síntese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia limitaram a pedagogia a um curso de formação, além de proporcionar um entendimento genérico sobre a atividade docente. Esses aspectos favorecem uma visão técnica do trabalho docente e fragilizam a articulação entre a teoria e a prática.

4.3. Lei n.º 11.502/2007: bolsas de estudo e de pesquisa

Buscando amenizar as rupturas educacionais e sistematizar os processos de formação de professores, desenvolvidos na pós-graduação, o MEC alterou a estrutura da Capes, por meio da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, a qual modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (Brasil, 2007).

A Lei reforça a importância da valorização docente por meio da expansão das atribuições da Capes, autorizando a concessão de bolsas de pesquisa e fortalecendo, assim, os programas de formação de professores, com o intuito de promover uma integração mais efetiva entre a Educação Básica e a Educação Superior.

A Capes assumiu o papel central na oferta de formação, principalmente aos professores da Educação Básica que já estavam em exercício, assegurando que as metas 15 (sobre a

formação em nível superior em curso de licenciatura) e 16 (garantia de formação continuada aos professores na área que atua) do PNE (2014-2024) fossem asseguradas (Silva-Neto, 2022).

Para Imbernón (2016), o incentivo à formação inicial e continuada de professores possui grande importância para haver um constante aperfeiçoamento da prática educativa e social, entretanto, tais programas devem contextualizar-se aos problemas reais da profissão e não se apresentarem como padronizadores e disseminadores de racionalidades pré-elaboradas.

É importante lembrar que, apesar da intenção desta lei e de seus impactos positivos, os desafios relacionados à formação de professores, que envolvam diferentes contextos regionais e diferentes instituições, exigem que a formação docente transcenda a cursos isolados, convertendo-se em um projeto político permanente de valorização da profissão.

4.4. Lei n.º 12.014/2009: profissionais da educação

Continuamente, as políticas públicas vêm sofrendo reformulações. Destarte, Saviani (2016) destaca que, até 2015, cerca de 39 leis alteraram a LDBEN/1996, seja para corrigir falhas de redação, ou para promover mudanças mais substanciais em seu teor com o intuito de esclarecer ou evitar diferentes interpretações.

A necessidade de melhoria educacional reflete-se na constante atualização das legislações implementadas diante das mudanças sociais e culturais, dos avanços tecnológicos, do desenvolvimento da escolaridade populacional, das influências dos governos instituídos, das reivindicações dos povos, entre outros fatores.

Assim, visando aprimorar a definição de quem são os profissionais da educação, a Lei n.º 12.014, de 06 de agosto de 2009, foi responsável por alterar o artigo 61 da LDBEN/1996, e teve como finalidade organizar as funções dos trabalhadores para atender às singularidades do exercício de suas atividades e favorecer a formação adequada por meio de cursos reconhecidos (Brasil, art. 1º, 2009).

De acordo com o artigo 61 da LDBEN/1996, os sujeitos que constituem os profissionais da educação no Brasil são:

Art. 61 - I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos²⁸:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.

§ 2º São considerados professores da educação infantil, devendo ser enquadrados na carreira do magistério, independentemente da designação do cargo que ocupam, os que exercem função docente e atuam diretamente com as crianças educandas, com formação no magistério ou em curso de nível superior e aprovados em concurso público²⁹ (Brasil, 1996, p. 41).

Segundo Venco (2025), apesar das mudanças, o termo “profissionais da educação” ainda expressa interesses alinhados à lógica do capital ao promover a divisão do trabalho com o objetivo de afastar a construção de um pensamento crítico. Para o autor, embora todos os profissionais sejam agrupados sob uma mesma designação, ainda há uma exclusão dos não diplomados e uma subdivisão interna baseada nas atribuições de cada função.

E mesmo aprimorando as funções dos trabalhadores, a Lei n.º 12.014/2009 não assegurou a melhoria das condições de trabalho desses profissionais, tampouco avançou em aspectos como a progressão da carreira docente, a equalização salarial, redução da jornada de trabalho, as avaliações de desempenho e as condições de trabalho do professor em sala de aula.

De acordo com Gatti (2010), tais determinações influenciaram os debates acerca do enfraquecimento do sentimento de unidade escolar e sobre o aumento da preocupação em orientar os docentes quanto às práticas específicas de sua área de conhecimento, em detrimento das demandas gerais da Educação Básica.

²⁸ Redação dada pela Lei n.º 15.326, de 2026.

²⁹ Incluído pela Lei n.º 15.326, de 2026.

Por outro lado, as reivindicações por mudanças nas legislações mostram a necessidade de atendimento a todos os níveis de ensino. Em 2026, a Lei n.º 15.326, de 06 de janeiro de 2026, alterou a LDBEN/96, acrescentando ao artigo 61, parágrafos 1º e 2º, a exigência de que os professores da Educação Infantil, com formação no magistério ou em curso de nível superior e aprovados em concurso público, sejam integrados ao magistério, com direito ao piso salarial e à carreira docente.

Tais fatores exigem adequações orçamentárias proporcionando maior visibilidade para a Educação Infantil. Todavia, a Lei n.º 15.326/2026 ainda não contempla professores contratados temporariamente ou trabalhadores que possuem atividades que não se configuram como docência, por exemplo, auxiliares, recreadores, cuidadores, entre outros.

Em síntese, embora as políticas educacionais no Brasil tenham avançado na valorização dos professores que compõem a Educação Básica, ainda se mostram insuficientes e demoradas para contemplar todos os profissionais que contribuem para o desenvolvimento dos processos educativos.

4.5. Lei n.º 12.796/2013: escolarização básica obrigatória dos 4 aos 17 anos, regulamentação da Educação Infantil e da formação docente

A Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a LDBEN/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (Brasil, 2013). Para Saviani (2016), diferentemente das leis anteriores, a Lei n.º 12.796/2013 destaca-se na medida em que introduz um número maior de mudanças na LDBEN/1996.

A principal mudança consistiu em ampliar o tempo de escolarização básica, gratuita e obrigatória para crianças e adolescentes brasileiros, sendo oferecida dos 4 anos aos 17 anos, organizados em três etapas: Pré-Escola; Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2013, art. 4º; Saviani, 2016).

Conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2007, p. 08), a extensão do Ensino Fundamental para nove anos significa uma maior possibilidade de qualificação do processo de ensino e aprendizagem durante o período de alfabetização e letramento, a fim de proporcionar mais tempo para a criança poder apropriar-se desses sistemas e dos conteúdos que formam a base dos demais conhecimentos.

Sobre a formação de professores, a Lei n.º 12.796/2013, ao alterar o artigo 62 da LDBEN/1996, acrescenta que a União, o Distrito, os estados e os municípios devem incentivar a melhoria da formação de professores, mediante programas institucionais de bolsas de

iniciação à docência para estudantes de licenciatura e garantir a formação continuada no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior (Brasil, 2013, art. 62-A).

Inicialmente, o artigo 62 destacava apenas a formação inicial; com as alterações, passou também a enfatizar a necessidade de programas que promovam e incentivam os processos de formação continuada.

Contudo, Gatti (2017, p. 730) critica que, mesmo com as contínuas mudanças na implementação das leis, a concretização da formação inicial e continuada “deixa muito a desejar, e, assim, compreende-se a volta crescente em muitos estados da oferta em nível médio, normal, para formar esses professores”.

O que percebemos, portanto, é que mesmo havendo mudanças nas legislações em nome da reorganização do ensino e da qualidade educacional, sua efetividade tem se tornado cada vez mais complexa. Isso se deve ao fato de que, nessas políticas, coexistem estruturas que incentivam os avanços da educação e outras que os impedem de progredir.

4.6. Parecer CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais

Diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram instituídas buscando articular, atualizar e organizar os processos de formação inicial e continuada, entre elas: a Resolução CNE/CP n.º 1/ 2002; a Resolução CNE/CP n.º 1/2006; a Resolução CNE/CEB n.º 4/ 2010; e a Resolução CNE/CP n.º 2/ 2015.

De forma geral, os principais desafios que as Diretrizes buscaram enfrentar foram destacar a necessidade de alinhamento do PPP das escolas e orientar os cursos de licenciatura para um melhor equilíbrio entre teoria e prática, a fim de assegurar uma formação básica proposta para todos os currículos brasileiros, sem desconsiderar a necessidade de atender às diferenças regionais e à identidade dos sujeitos que as compõem.

Visando evitar a repetição dos assuntos abordados em cada lei e, ao mesmo tempo, destacar a essência e o impacto de suas alterações, optamos em descrever a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015 (DCN/2015), devido sua importância tanto na consolidação das políticas para a formação de professores quanto por marcar o início de um período de retrocessos.

Os trâmites para sua implementação partiram da necessidade de melhor articulação entre os processos de formação inicial e formação continuada, e a busca de organicidade para a valorização dos profissionais da educação, o que favoreceu um cenário de mudanças, resultando

em conferências nacionais, como a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb, 2008) e as Conferências Nacionais de Educação (Conae), em 2010 e 2014 (Brasil, 2015).

As Conferências ressaltaram a necessidade de avançar na garantia de valorização dos Profissionais da Educação, a qual deveria envolver a “articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários, condições de trabalho e de saúde” e não apenas sobre a questão da articulação entre as dimensões intra e extraescolares (Sabia *et al.*, 2023, p. 129).

As discussões destas conferências contaram com a participação da sociedade política e civil, favorecendo a implementação do Parecer CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015, homologada pelo MEC e publicada no Diário Oficial da União, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, responsável por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (Brasil, 2015).

O referido Parecer destacava e apoiava os programas voltados à formação, como os cursos experimentais de formação de professores direcionados à Educação do Campo e indígena, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)³⁰, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de consolidação das licenciaturas (Prodocência), a Rede Nacional de Formação Continuada, o Pró-letramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros (Brasil, 2015).

De acordo com Silva-Neto (2022), as políticas subsidiadas pela Capes apresentaram resultados positivos e revelaram-se promissoras, sobretudo com os programas PIBID e Parfor, que se tornaram mecanismos importantes para assegurar a formação superior. Entretanto, após 2015, os relatórios de gestão da Capes passaram a oferecer dados menos detalhados, dificultando o acompanhamento da eficácia do programa (Silva-Neto, 2022).

O Parecer CNE/CP n.º 2/2015, abordava importantes proposições, como a necessidade de articulação entre a formação inicial e a formação continuada, além de destacar fatores fundamentais para a melhoria da complementação pedagógica, da segunda licenciatura, do plano de carreira, do salário, das condições de trabalho e de saúde dos profissionais da educação (Brasil, 2015).

O referido Parecer fez especial menção à Educação do Campo, Indígena e Quilombola como modalidades de ensino, considerando e respeitando a diversidade e as peculiaridades

³⁰ Parfor. Revogado pelo Decreto n.º 8.752, de 2016 e novamente implementado pela Portaria n.º 220, de 21 de dezembro de 2021. Em 2023, o programa é relançado com o nome Parfor equidade, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade>.

desses povos, buscando promover maior diálogo entre professores, comunidade e grupos sociais, acerca dos valores, modos de vida, conhecimentos, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local.

Em decorrência das metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024) sobre a garantia de formação, em área de conhecimento específico e sobre a valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2015), a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 buscou articular a formação inicial e continuada às universidades e a Educação Básica, a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores da Educação Básica.

Envolveu a participação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos, Educação e Sociedade (Cedes) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir), tornando-se uma conquista para a educação (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Na Resolução em questão, a Educação do Campo também recebeu especial atenção. Em seu artigo 2º é reafirmada a Educação do Campo como uma modalidade de ensino nas diferentes áreas do conhecimento, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015).

No artigo 3º, temos:

Art. 3º - A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, Educação do Campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 04).

Para Caldart (2011), a habilitação de docentes por área de conhecimento visando à Educação do Campo e à ampliação da oferta de formação contribui para a construção de processos capazes de favorecer mudanças na lógica de utilização e de produção do conhecimento no campo, uma vez que favorecem maior compreensão sobre a totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

Ainda no artigo 3º, Parágrafo 7º, era reafirmada a necessidade de reformulação da formação inicial e continuada para professores de acordo com suas modalidades:

Art. 3º - § 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que: I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade (Brasil, 2015, p. 05).

A diversidade étnico-cultural é um aspecto presente na história de defesa do projeto de Educação do Campo. Essa diversidade vai além do conhecimento dos aspectos visíveis aos olhos humanos, manifestando-se nas relações interpessoais desses povos, nos ambientes profissionais, educacionais, sociais e familiares, refletindo-se na alimentação, no vocabulário, na forma de se expressar, no diálogo, nas decisões e no modo de vida.

O reconhecimento da diversidade dos povos em luta pela terra, território, trabalho, educação e escola deve estar presente nos movimentos que pressionam as políticas públicas para que visem cursos e programas que busquem a formação, não mais de professores no modelo urbano, mas de educadores conscientes das questões referentes ao campo, como a Pedagogia da Terra, buscando o aperfeiçoamento de professores próprios do campo, indígenas, quilombolas, etc. (Arroyo, 2012).

Para Molina (2008, p. 29), “o respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes”, a partir de oportunidades para garantir o patamar de direitos à diferença, sem desrespeitar as questões culturais, políticas e econômicas do campo, pois “os sujeitos do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas”.

O documento também ressaltava outro aspecto importante, qual seja: a necessidade de aprimoramento do perfil de professores para atuarem nas escolas do campo. Conforme apontado no art. 8º, parágrafo único, os professores da educação escolar do campo, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local;
II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (Brasil, 2015, p. 07).

Pensar a formação do professor do campo, a fim de promover o diálogo entre a comunidade e atuar como agente intercultural, é garantir que a escola assuma em suas decisões e na organização do seu trabalho pedagógico, “[...] os objetivos formativos e não apenas instrucionais ou meramente comportamentais, e que, ao explicitá-los como objetivos, inclua no planejamento da escola a organização de estratégias específicas para sua implementação” (Caldart, 2011, p. 164).

Em face disso, é necessário atingir as bases que formam a escola, viabilizando a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com uma educação transformadora, a fim de assumirem a identidade do campo, frente ao fortalecimento dos movimentos sociais em superação aos dinamismos de exploração social.

Segundo Ghedin (2012, p. 46), a Educação é uma construção histórica, situada no tempo e no espaço, consoante à cultura da sociedade que a formula, de maneira que também podemos superar os condicionamentos impostos pela produção capitalista, já que, a partir do “constante e permanente questionamento e problematização de nossa ação, exercido de modo rigoroso e sistemático, que podemos operar um processo de mudança”. Mudança que parte, inicialmente, do reconhecimento de nossa realidade.

Essa lei trouxe importantes discussões para a legislação sobre formação inicial e continuada de professores da Educação do Campo. Além de reforçar a necessidade de formação contínua em serviço, e atualização docente, também definiu aspectos importantes para as formações, como o reconhecimento da diversidade étnico-cultural de nosso país e destacou a importância da adequação às modalidades de ensino, principalmente à Educação do Campo e ao atendimento da educação especial sob uma perspectiva inclusiva.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015, trazia, ainda, importantes proposições, como a ampliação da carga horária para 3.200 horas para os cursos de formação inicial, e a necessidade da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por parte das instituições formadoras (Brasil, 2015).

Também estabelecia que os cursos de formação inicial deveriam ser organizados em três núcleos, abrangendo: formação geral; aprofundamento e diversificação das áreas de atuação profissional; e estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015).

Os debates sobre a Resolução tinham como proposta a criação de uma *base nacional comum*. Essa concepção buscava garantir o respeito à diversidade, sem impor a implementação de um currículo único e padronizado, mas buscava favorecer a formação crítica e ativa dos sujeitos na sociedade.

De acordo com a Anfope (2025, p. 05), essa proposta previa a articulação das dimensões profissional, política e epistemológica, defendendo um projeto coletivo aliado ao papel da escola, entendida como “um dos espaços, para a elevação cultural dos sujeitos coletivos, na perspectiva de emancipação como processo de libertação política, cultural, social e humana de todas as formas de opressão”.

No entanto, ao mesmo tempo, o CNE se preparava para a adoção das propostas que visavam mudanças para a inserção da BNCC, em contradição a muitos aspectos sistematizados pela Anfope e demais entidades. Essa postura desconsiderava o fato de que grande parte das universidades brasileiras já haviam estruturado seus projetos institucionais em consonância com os princípios da referida Resolução (Sabia *et al.*, 2023).

O movimento educacional pós-golpe de 2016 se contrapôs à Resolução CNE/CP n.º 2/2015, a qual após três prorrogações, acabou sendo revogada. Isso porque a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, por se tratar de uma política de governo, enfrentou intensos embates diante dos novos direcionamentos da política educacional adotados pelo governo de Michel Temer – marcados pela mercantilização dos serviços públicos e pela busca da sustentabilidade intertemporal da relação dívida-PIB (não alcançada) (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020; Dourado; Siqueira, 2022; Evangelista; Titton; Chaves, 2023).

As mudanças nas políticas educacionais caminharam em direções opostas aos avanços conquistados pelas Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Michel Temer mostrou-se inflexível às pressões sobre a responsabilidade do Estado em definir políticas de formação de professores (Libâneo; Santos; Marques, 2023).

Para Saviani (2016), a conjuntura do momento configurou-se em um golpe jurídico-midiático-parlamentar que apresentou graves retrocessos para a educação. Como exemplo, a extinção de avanços nas políticas educacionais e de financiamento para programas, além da proposta de criação de uma BNCC para formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), com orientações neoliberais (Libâneo; Santos; Marques, 2023).

Nesse sentido, Saviani (2016, p. 390) assevera que:

No Brasil, o atual governo, resultado de um golpe parlamentar, já vem tomando iniciativas na direção do que chamei de abastardamento da educação. A par de medidas como cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação, destituídos os anteriores e nomeados novos membros sem consulta, congelamento do orçamento por 20 anos, fim da vinculação constitucional dos recursos para a educação e saúde, estamos assistindo à discussão provocada pelo açodamento ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do Ensino Médio por Medida Provisória, que veio mexer mais amplamente na LDB, modificando diversos de seus artigos

num sentido ainda mais agressivo do que aquele representado pelo texto aprovado em 1996 em relação ao projeto aprovado na Câmara dos Deputados.

Esse contexto agravou a crise estrutural do setor, provocando a descontinuidade de políticas educacionais voltadas à garantia da qualidade para as classes historicamente desfavorecidas (Saviani, 2020) e esteve em desacordo com o que vinha sendo defendido pela Anfope, Anped, Anpae, Cedes, Forundir, e com todo o trabalho e pesquisas construídas por professores, universidades e sindicatos.

A implementação abrupta da BNCC alterou profundamente as expectativas para o atendimento das reais necessidades educacionais (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Incorporando em seus discursos os debates que vinham sendo tratados pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015, mostrou-se dicotômica, voltando-se totalmente ao atendimento dos interesses mercantis.

Segundo Sabia *et al.* (2023, p. 130) em uma entrevista com Dourado, na Resolução CNE/CP n.º 2/2015:

O primeiro princípio era a definição de uma Base Comum Nacional para a Formação Inicial e Continuada. É totalmente diferente da BNCC, pois contemplava a defesa de sólida formação teórica interdisciplinar; unidade teoria e prática; o trabalho coletivo interdisciplinar; o compromisso social e a valorização dos Profissionais da Educação. Nunca na história deste país uma Resolução de formação tinha trazido um capítulo específico sobre valorização. A Resolução de 2015 tem um capítulo que fala especificamente da valorização como algo fundante para pensar um projeto, um processo formativo, além de uma visão articulada entre avaliação, regulação e defesa da gestão democrática. Outra questão central foi a concepção de docência como ação educativa e processo pedagógico, intencional e metódico, envolvendo tanto os conhecimentos específicos, como os interdisciplinares, os pedagógicos, que se desenvolvem na socialização e construção do conhecimento. Esta resolução sinaliza a concepção da docência, que se pautava na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015, planejada e sistematizada, propunha uma formação docente voltada às reais situações-problema da educação. Reforçava a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada, integrando a teoria e a prática por meio de processos contínuos que abrangessem desde a Educação Básica ao Ensino Superior e não a construção de uma base curricular operacional e restrita.

Todavia, no pós-golpe, as fundações e institutos privados tomaram papel central nas decisões (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020), expressando o predomínio dos interesses do setor privado expressos em um pacote de reformas e mudanças educacionais intituladas “BNCC da

Educação Infantil e do Fundamental, a BNCC do Ensino Médio, a Reforma do Ensino Médio” e a implementação de novas diretrizes (Sabia *et al.*, 2023, p. 130), as quais veremos adiante.

Mesmo sob pressão das entidades educacionais, como a Anfope, Anped, Anpae, Cedes, Forundir, a revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 se efetivou e o CNE aprovou a proposta das novas diretrizes curriculares (Resolução CNE/CP n.º 2/2019 para a formação inicial e a Resolução CNE/CP n.º 2/2020 para a formação continuada), trazendo consigo retrocessos, como a formação pragmática e padronizada de professores, pautadas na pedagogia de competências, fragmentando ainda mais as áreas de conhecimento e empobrecendo os processos de formação docente (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Ademais, as proposições das sobrecitadas resoluções são abordadas no tópico 4.10.

Os redirecionamentos nas políticas educacionais evidenciaram a interferência de vieses privatistas e de uma postura governamental pouco dialógica nas decisões políticas. As imposições governamentais provocaram a desestrutura das entidades educacionais e a insatisfação dos profissionais da educação.

4.7. Decreto n.º 8.752/2016: Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

O Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade fixar princípios, objetivos e organizar programas e ações, articulando os sistemas de ensino em consonância com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2016). Esse decreto revogou o Decreto n.º 6.755/2009, em atendimento às exigências do PNE (2014/2024), com o propósito de alinhar a formação de professores à BNCC.

O Decreto n.º 6.755/2009 possuía proposições de cursos presenciais e a distância, destinadas preferencialmente a docentes já em exercício, mas não titulados, porém apresentava dificuldades na articulação entre os órgãos de nível federal com as universidades; ademais, não esclarecia, na lei, as questões ligadas à estrutura dos cursos de licenciatura, as diretrizes e os conteúdos curriculares (Gatti, 2013).

Apesar desses aspectos, destacou-se a consolidação de três programas, a saber: o Parfor, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Pibid, que passaram a oportunizar aos professores a participação em experiências práticas, metodológicas e tecnológicas (Gatti, 2013).

O Decreto abordava questões positivas, como as necessidades da formação inicial e continuada, a valorização docente, a ampliação do número de professores nas escolas públicas,

a articulação entre teoria e prática, a relação dos saberes e experiências na formação docente para o atendimento das modalidades de ensino.

As inúmeras reivindicações dos movimentos sociais, que clamam incessantemente por uma formação docente voltada aos interesses do campo e pelo reconhecimento da Educação do Campo, culminaram no alinhamento, durante a formulação de legislações, que assegurassem formação específica para atender às demandas educacionais dessa área.

O texto da lei também explicitava que as instituições públicas de Ensino Superior deveriam incorporar nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura, desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para o atendimento da Educação do Campo (Brasil, 2009).

Com a revogação do Decreto n.º 6.755/2009, o novo Decreto n.º 8.752/2016 trouxe novas diretrizes, buscando assegurar o alinhamento da formação de professores com a BNCC, em consonância com: 1) os processos de avaliação da Educação Básica e Superior; 2) os programas e ações supletivas do referido Ministério e 3) as iniciativas e programas de formação implementadas pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios (Brasil, artigo 1º, parágrafo 3º, 2016).

Segundo Dourado (2016, p. 52), o Decreto n.º 8.752/2016 previa, inicialmente, uma ação orgânica das entidades e de seus profissionais, buscando o fortalecimento de instâncias de deliberação, a fim de “garantir ampla participação no diagnóstico, planejamento, proposição e materialização de políticas de formação inicial”, sem se descuidar dos desafios em relação ao piso salarial, condições de trabalho, carreira docente e saúde para os profissionais da educação. Todavia, este entendimento mostrou-se em contraposição aos setores que representavam os interesses dos segmentos privados, que desejam a efetivação da financeirização da educação, incorporando ao documento novas atribuições (Dourado, 2016).

Infelizmente, de acordo com Saviani (2016), Libâneo, Santos e Marques (2023), o Decreto n.º 8.752/2016 evidenciou, principalmente, insuficiência e debilidade dos setores político-administrativo, organizacional e metodológico que tratam sobre a formação continuada para os professores da Educação Básica.

O sucateamento da educação, materializado pelos cortes orçamentários, pela crescente terceirização de serviços educacionais, pela desvalorização dos profissionais da educação e pelo desmonte dos programas de formação, como o Parfor, acentuaram as defasagens educacionais e intensificaram os processos de privatização da educação.

Em relação à Educação do Campo, o documento aborda as modalidades de ensino de forma genérica, sem garantir a oferta de formação específica que possibilite o desenvolvimento

de práticas educativas contextualizadas. Além disso, os cortes orçamentários contribuíram para a consolidação de formações alinhadas ao modelo urbano, com o objetivo de reduzir gastos, comprometendo, assim, os avanços educacionais voltados para as necessidades dos povos do campo.

4.8. Lei n.º 13.415/2017 e Parecer CNE/CEB n.º 7/2022: reforma do Ensino Médio

A reforma do Ensino Médio iniciou sendo apresentada por meio da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a LDBEN/1996 e a Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb. Porém, as novas regras começaram a ser aplicadas somente em 2022 (Brasil, 2016; 2024).

De acordo com Saviani (2020), a Medida Provisória foi imposta sem passar pelo conhecimento prévio das secretarias de educação e aos Conselhos Estaduais de Educação, que apoiados pela LDBEN/1996, são responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino, sendo esses surpreendidos com a promulgação da reforma.

Mesmo com a BNCC ainda em fase de planejamento, seu projeto de criação já operacionalizava a reforma do Ensino Médio, apresentando orientações estruturantes que configuraram um movimento de antecipação e preparação do campo normativo, tensionando os princípios da construção democrática das políticas educacionais. Revelou-se, assim, no campo político uma inversão de lógica: buscou-se primeiro estruturar um modelo educacional, para que posteriormente a BNCC definisse seus conteúdos e estabelecesse a necessidade imprescindível de reformulação das diretrizes para a formação de professores.

As críticas em torno da reforma do Ensino Médio, como a ideia da criação de itinerários formativos e as amplas discussões de parâmetros/referenciais relativos à atuação docente, sinalizaram uma orientação política educacional que não se articulava a formação, a valorização e ao desenvolvimento profissional (Gatti *et al.*, 2019).

Todavia, a Medida Provisória resultou no texto final da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, publicado no Diário Oficial (Brasil, 2017). O governo mostrou-se inflexível, avançando na implementação da reforma, disseminando-a como positiva, por meio de campanhas publicitárias, a fim de passar a ideia de que a decisão foi baseada a partir de um amplo diálogo com estudantes, professores e com a sociedade (Saviani, 2020).

Conforme aponta Oliveira (2017, p. 129), apesar da defesa por uma formação ampliada, a lei não trouxe o aprofundamento em disciplinas como geografia, história e sociologia, nem

buscaram ressaltar entre os conhecimentos do currículo o resgate dos conteúdos que nos formam como seres humanos, como a história dos “movimentos indígenas, negros, feministas, camponeses, ribeirinhos, das periferias das cidades, os quais apesar de serem considerados marginais ao longo da história, contribuíram na formação intelectual, cultural e moral da humanidade”.

O Novo Ensino Médio (NEM) determinou a ampliação da carga horária, para 1.800h, buscando adequar-se progressivamente ao ensino integral; flexibilizou aos sistemas de ensino a escolha de itinerários formativos, compostos por um bloco de aprofundamento curricular, segundo a escolha dos grupos de alunos e a possibilidade de oferta da escola; e incluiu as disciplinas de eletivas e de projeto de vida, a fim de ampliar as perspectivas profissionais dos estudantes (Brasil, 2017).

Todavia, essas mudanças foram implementadas sem a devida formação prévia e adequada para a gestão escolar e seus professores. A redução de disciplinas que proporcionavam formação reflexiva ocasionou a perda de aulas ministradas por diversos docentes, os quais passaram a atuar em disciplinas fora de sua área de especialização para poderem completar sua carga horária. Além disso, ampliou-se a inclusão de professores despreparados ou com formações curtas, os quais passaram a ministrar as novas disciplinas.

Segundo o Ministério da Educação, firmar novas mudanças educacionais no Brasil tem demandado mais tempo do que o previsto para sua implementação, pois muitos elementos que instituem o Novo Ensino Médio foram questionados por pesquisadores, educadores e estudantes, devido aos pressupostos mercantis, suspendendo em diversos momentos seu processo de implementação (Brasil, 2024).

A efetuação de mudanças nas estruturas dos níveis de ensino repercute na oferta de trabalho aos professores, gerando dificuldades para que as escolas mantenham seus docentes. Em decorrência da redução no número de aulas que integrava a base curricular, os professores passam a estar sujeitos a sobreposições, descontinuidade e até desemprego. Os profissionais em início de carreira têm enfrentado uma rotatividade anual, correndo o risco de perder suas aulas no meio do ano, o que prejudica a aquisição de novas oportunidades.

Por outro lado, a escassez de vagas em disciplinas de formação básica e a substituição pelos itinerários formativos trouxeram desestabilização e despreparo profissional. O ingresso na docência também tem se revelado oneroso e enfadonho, pois os processos seletivos e concursos parecem ter como único objetivo: a arrecadação de recursos para as entidades promotoras.

A priorização das disciplinas mostrou o interesse em transformar os processos de ensino em um conjunto de procedimentos automatizados, como um produto passível de ajustes técnicos, a fim de reduzi-los à mera lógica de eficiência e competitividade, por meio da desumanização do processo de ensino e aprendizagem (Anfope, 2025).

Saviani (2020) também destaca que as frequentes mudanças curriculares, como a implementação de itinerários formativos e o incentivo ao Ensino Médio em tempo integral, não receberam investimentos adequados, tampouco propiciaram formação docente adequada para o atendimento das novas áreas disciplinares.

Grande parte dos itinerários encontram-se desalinhados com a realidade dos estudantes ou abordam temas que mais enfatizam a mercantilização, o agronegócio, o empreendedorismo e a consciência capitalista, em detrimento da reflexão crítica sobre os processos de exclusão e subordinação vivenciados.

As escolas não se encontram preparadas para as mudanças repentinas e constantes. Não há formação adequada que prepare o professor para a transição. Observa-se a carência de infraestrutura e de materiais apropriados para a implementação de novas disciplinas. Seria necessário dispor de recursos; entretanto, muitas vezes, nem mesmo os básicos (como tinta para os canetões dos quadros brancos) são disponibilizados, levando os professores a utilizarem recursos de seus próprios bolsos.

As alterações na LDBEN/1996, bem como a aprovação da BNCC pelo CNE, incidiram na necessidade de revisão e atualização das normas para todas as políticas educacionais, como também na Política de Educação do Campo. Essa necessidade foi reafirmada por meio do Parecer CNE/CEB n.º 7, de 09 de novembro de 2022, que trata da revisão e atualização das normas, com vistas à aprovação do NEM.

Embora o Parecer tenha promovido mudanças no currículo base, não houve fatores voltados para a progressão da Educação do Campo. Nele, apenas se reafirmou a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, abordando a Educação do Campo como modalidade de Educação Básica e retomou a necessidade de adequação às peculiaridades da vida no campo e de cada região, conforme abordados pela LDBEN/1996 (Brasil, 2022).

Contudo, a defesa e o respeito à identidade da escola do campo e sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, de geração e etnia, manteve-se presente, ressaltando a necessidade de formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo (Brasil, 2022).

O documento também manifestou apoio à Pedagogia da Alternância, destacando que na reorganização curricular propõe-se dois momentos, “o escolar e o laboral”, “corresponsáveis

pelo aprendizado e pela formação do estudante” e à Pedagogia da Terra, descrevendo-a como “um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações” (Brasil, 2022, p. 15).

Isso demonstra que apesar das mudanças nas estruturas que organizam o Ensino Médio tenham apresentado aspectos negativos, a licenciatura em Educação do Campo e suas metodologias educacionais não foram substituídas por outras. Todavia, não alcançaram o desenvolvimento esperado.

Ato contínuo, descreveremos outra política agravante nesse processo.

4.9. Resolução CNE/CP n.º 2/2017: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em um cenário marcado por interesses, disputas e embates por espaço e poder político, as políticas públicas para a educação no Brasil passaram por reformulações complexas que não têm atendido aos anseios dos movimentos e dos grupos sociais menos favorecidos, os quais constituem a maior parcela da sociedade.

O direito à educação, de acordo com Saviani (2016), possui impasses que impedem sua concretização e reforçam as desigualdades no país. De tal modo, a urgência de se ampliarem políticas educacionais e ações do Estado padecem diante da escassez de recursos financeiros e da descontinuidade das políticas educacionais, devido à oposição de governos que ignoram as experiências anteriores e não dão prosseguimento em programas e ações importantes (Saviani, 2016).

É nesse contexto, e em consonância com a Lei n.º 13.415/2017, que nasce a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, instituindo e orientando a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades de ensino no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2019).

Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação e repentinamente implementada no dia 22 de dezembro, destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sem ser divulgada pelo CNE (BNCC, 2017; Gonçalves; Mota; Anadon, 2020), atropelando os avanços alcançados no PNE (2014-2024), ignorando o desenvolvimento das políticas educacionais e retrocedendo nas dinâmicas de construção de um sistema educacional (Sabia *et al.*, 2023).

Em 02 de abril de 2018, o Ministério da Educação disponibilizou a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio (BNCC, 2018), fortalecendo a oferta de força de trabalho destinada

ao atendimento dos interesses do mercado, como está explicitado nos itens que se referem à formação por competências, presentes na BNCC.

De acordo com a Resolução CNE/CP n.º 2/2017, no artigo 2º é expresso: “as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (Brasil, 2017, p. 04). O termo competência é definido, no artigo 3º, como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio econômicas), atitudes e valores” que, de acordo com o documento, visam “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 04).

Segundo Sabia *et al.*(2023), a retomada de concepções tecnocratas apresentou-se repaginada por meio de discursos centrados, sobretudo, na necessidade de desenvolver competências socioemocionais, capazes de afetar o imaginário dos professores. Além disso, resgatou perspectivas que tratam a avaliação como resultado e instrumento naturalizado, voltado ao ranqueamento e à concessão de bônus aos profissionais da educação.

A BNCC fundamenta-se em dez competências (Brasil, 2017), entre elas, temos:

Art. 4º - [...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 04 - 05).

Na competência 6, a BNCC destaca fatores importantes para a Educação do Campo, como a necessidade de valorizar as diversidades de saberes, bem como compreender o mundo do trabalho e suas dinâmicas. Isso evidencia a importância de que o ensino seja voltado para a realidade dos estudantes, respeitando suas manifestações culturais e modos de vida.

A Educação do Campo busca formar sujeitos comprometidos que atuem coletivamente em prol do respeito à vida do campo e da defesa da sustentabilidade ambiental. Esse compromisso é reafirmado na competência 10, que enfatiza o agir pessoal e coletivo com autonomia.

Apesar de tais aspectos representarem conceitos defendidos pela Educação do Campo, Saviani (2020) destaca que foram levantadas diversas críticas contra esse documento, como a manutenção de currículos que não se adequam à realidade e o ajustamento das competências a padrões pré-definidos e de controle social-econômico.

Por isso, nas empresas se tem em vista substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade (Saviani, 2010, p. 438).

O Fonec (2019, p. 05) ressalta que a BNCC possui uma “visão sistêmica ao tratar da formação inicial e continuada, do plano de carreira e avaliação”, pois “ênfatiza a pedagogia dos resultados” e “pauta-se no pragmatismo para a formação e na lógica das competências”, na qual todas as suas proposições “indicam a precariedade dos processos de formação de professores, mas não assume as responsabilidades do Estado pelos resultados”.

Na perspectiva teórica que embasa o viés da formação docente na BNCC, aponta-se que, além de abrir margem para a desvalorização do sujeito, a proposta entende o estudante como responsável pelo próprio esforço e pelas suas experimentações. Segundo a Anpege (2021), o professor torna-se secundário no processo de ensino, podendo ser substituído por aprendizagens mediadas por plataformas, uma vez que as “metodologias ativas” favorecem o aluno a aprender a aprender.

A plataformização da educação integra um projeto neoliberal que prevê a privatização de materiais, cursos, formações e parcerias público-privadas, buscando controlar, prescrever e reduzir a autonomia escolar e universitária, ampliando o controle sobre o trabalho docente e promovendo a financeirização do ensino (Anpege, 2021).

É necessário reconhecer que o papel mediador do professor jamais poderá ser substituído, pois ele desempenha mais do que a transmissão de informações: atua na sociabilização, na contextualização histórica e concreta dos conteúdos e no desenvolvimento de valores éticos e políticos do conhecimento.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2017 também destacou, no artigo 13, que se deve assegurar um currículo e propostas pedagógicas que considerem um percurso contínuo de aprendizagem ao estudante durante os nove anos da Educação Básica, evitando a ruptura no processo (Brasil, 2017). Tal artigo contrapõe-se aos ideais da Educação do Campo, uma vez que, considera que a política estabelecida não deveria propor um modelo único de currículo, mas a defesa de novos

projetos de ensino que visem ao atendimento às perspectivas, aos interesses e direitos dos sujeitos do campo (Caldart, 2004).

A construção de novos currículos permite um ensino mais flexível e contextualizado às demandas reais dos estudantes. Esse ensino não se restringe a aprendizagem de disciplinas isoladas, mas adota uma abordagem transdisciplinar, que ultrapassa os limites da escola e alcança os movimentos sociais e os povos do campo.

Sabia *et al.*(2023, p. 129) apontam que a BNCC “tem um nível de enquadramento absolutamente restrito do ponto de vista conceitual e operacional, corroborando com a ideia de controle, de ranqueamento e de competição no campo institucional”, gerando assim, a desvalorização dos saberes populares e a pressão excessiva sobre os profissionais da educação.

Os reformistas da educação impõem processos de centralização, padronização e controle da gestão e do ensino e promovem avaliações que afastam a compreensão crítica dos contextos históricos, sociais e culturais, centrando-se apenas em resultados mensuráveis que maximizam as desigualdades socioeconômicas-educacionais (Anfope, 2025).

A adoção de políticas educacionais de controle demonstra o enquadramento operacional que limita a autonomia docente e dos demais profissionais da educação. Os modelos normativos estão sendo moldados em sistemas de ranqueamento e bonificações como instrumentos de vigilância e competição institucional que tem comprometido o desenvolvimento de gestões democráticas nas escolas.

Essa abordagem afeta diretamente a racionalidade do professor, submetendo-o a uma cultura empresarial que exige seu melhor e a necessidade de uma ampla formação, sempre insuficiente, devendo apresentar resultados inovadores em um processo desgastante e de adoecimento profissional.

4.10. Resolução CNE/CP n.º 2/2019: BNC- Formação

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, conhecida como BNC-Formação, é responsável por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019).

O documento constitui-se de trinta artigos e um anexo com cinco quadros que contemplam dez competências gerais, doze competências específicas e sessenta e duas habilidades (Brasil, 2019). Foi alterado duas vezes, a primeira pela Resolução CNE/CP n.º 2,

de 30 de agosto de 2022, e a segunda pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de janeiro de 2024, estendendo, assim, o prazo de implementação das diretrizes.

Tornou-se um marco normativo visando às reformulações e mudanças nos currículos e no PPP das instituições, definindo as competências e habilidades que devem fazer parte dos cursos ofertados para formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica (Brasil, 2019).

É notável a implicação do discurso que reconhece a formação para a docência como um processo técnico, que intenciona dirigir o professor ao que deve fazer, não considerando a formação como processo contínuo de construção da identidade e da reflexão crítica enquanto formador de sujeitos.

Sabia *et al.* (2023) destacam que, na leitura da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, percebe-se o risco de uma reedição do currículo mínimo, com ênfase em seu caráter prescritivo. Diferentemente da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que “realçava a importância do projeto institucional, de modo a resgatar a identidade da dinâmica formativa”, as atuais Diretrizes alteram as concepções e as finalidades da educação, da formação e da própria docência.

Essa mudança configura um cenário educacional restritivo, marcado pela tentativa de dissociar os diretores escolares da dinâmica da docência, pela fragmentação entre formação inicial e continuada, pela secundarização dos projetos institucionais e dos processos formativos, bem como pela desautorização da autonomia universitária (Sabia *et al.*, 2023, p. 131).

Ainda conforme essas autoras, estes fatores se intensificaram, pois:

O movimento, que culmina com a 2/2019, vai contar com o apoio maciço de fundações, que vão, inclusive, municiá-lo. A ênfase no municiamento prático em detrimento da articulação teoria e prática é bastante visível, o que colide frontalmente com a organicidade proposta pela Resolução CNE/CP 2 de 2015. Ao reeditar as competências e habilidades, as novas DCN naturalizam o horizonte prescritivo da BNCC. Essas diretrizes curriculares ratificam a centralização e a padronização curricular da formação em vários artigos. Na contramão desse processo, é fundamental realçar as lutas propositivas do campo e das instituições, incluindo o exercício da autonomia universitária (Sabia *et al.*, 2023, p.131).

Esse movimento de reconfiguração das políticas de formação docente prosseguiu durante o governo de Jair Bolsonaro, marcado por traços de autoritarismo e de redução do apoio financeiro e institucional à educação. Questões como a gratuidade nas escolas públicas, a vinculação constitucional de recursos para a Educação e a Saúde, e as alterações nas dinâmicas de órgãos como o MEC, o Inep, a Capes e o CNE passaram a contar com crescente participação do setor privado nas decisões. Essa influência limitou recursos e ações, comprometendo,

consequentemente, a efetivação de diversos programas educacionais e a autonomia das universidades nos processos de formação de professores (Sabia *et al.*, 2023).

Assim, ao desconsiderar a dinâmica socioeconômica e cultural dos sujeitos, a BNCC e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 passaram a restringir a construção crítica e alternativas de novas concepções de educação. Essa limitação ignora a diversidade dos percursos formativos presentes na Educação do Campo, quilombola e indígena, comprometendo a valorização das especificidades territoriais, epistemológicas e identitárias que constituem essas modalidades.

Dourado e Siqueira (2022) afirmam que a BNC-Formação buscou alterar a identidade do professor, por retomar a concepção centrada no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e comportamentais que visam a um profissional de multitarefas com foco nas práticas descritas pela BNCC.

Nóvoa (1995, p. 25) defende que a formação docente deveria estimular o pensamento, o ato de pesquisar e a formulação de perspectivas “crítico-reflexivas”, que favoreçam ao professor o desenvolvimento do “pensamento autônomo” e o introduza na “dinâmica de autoformação participada”. A formação não deve ser focada apenas na prática e no domínio do conhecimento, isolando e sobrecarregando o professor com regras a serem cumpridas, mas implica um investimento pessoal, a análise sobre seus próprios percursos e seus projetos, com vistas à construção de uma identidade profissional, em um processo também coletivo de construção de saberes (Nóvoa, 1995).

A redação da resolução revela um caráter idealista, limitando-se a apresentar uma proposta teórica sem que sejam implementadas ações efetivas para transformar os processos de ensino. Ademais, a proposta de eliminar barreiras de acesso ao conhecimento acaba impondo aos professores a responsabilidade de, por meio de sua formação, adotar estratégias e recursos pedagógicos voltados à melhoria da educação.

Para Dourado e Siqueira (2022), tais aspectos colidem com a organicidade da formação de professores presente na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, pois a defesa das competências e habilidades possuem um caráter pragmático, desconsiderando o desenvolvimento curricular nos cursos de licenciatura em todas as universidades brasileiras.

Gatti *et al.* (2019, p. 177) afirmam que a insatisfação e as críticas sobre a formação de professores vão desde a “desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação”, até aos reflexos causados pela fragmentação dos currículos de formação, distanciando a prática da teoria e do conhecimento específico pedagógico. Além disso, as reformas culpabilizam os professores

pelos insucessos educacionais, expondo um discurso de incapacidade profissional e má formação (Gatti *et al.*, 2019).

Para a formação inicial, embora as DCN prevejam o estabelecimento de disposições para a construção de cursos de licenciatura e de fundamentos teórico-metodológicos, há o comprometimento das estruturas que afetam as disciplinas responsáveis por organizar os conhecimentos específicos essenciais ao desenvolvimento do docente, como a ausência de abertura para projetos curriculares contextualizados e estágios supervisionados que não fortalecem a formação crítica (Anfope, 2025).

Na questão da formação continuada, ainda segundo a Anfope (2025), percebe-se a persistência no atendimento de demandas, como a necessidade de atualização tecnológica, as mudanças políticas curriculares e temas sociais urgentes (como adequações inclusivas, saúde mental, segurança nas escolas, entre outros). Essas demandas do presente exigem soluções rápidas, o que reduz a formação a um conjunto de técnicas e respostas reativas, sem aprofundamento crítico que permita ao docente compreender as questões por trás dessas necessidades.

É imprescindível que as políticas educacionais transcendam o caráter operacional e técnico das formações e promovam o desenvolvimento de uma racionalidade capaz de superar as limitações das proposições do presente, de modo a compreender as causas e consequências dos fenômenos educacionais, a fim de identificar caminhos mais eficazes para a superação dos desajustes no sistema educativo.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 menciona a formação de professores da Educação do Campo, em seu artigo 16, destacando a necessidade de tratamento pedagógico adequado, pois constituem “campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas” (Brasil, p. 09)

Apesar dos retrocessos para a formação de professores, da descontinuidade de programas (como o Pronex) e da ausência de conteúdos sobre a Educação do Campo como parte do currículo da Educação Básica e do Ensino Superior, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, continuou a reconhecer a necessidade de atendimento às especificidades de cada modalidade de ensino, não alterando a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002.

Contudo, inúmeros desafios impedem que programas de formação de professores ampliem suas discussões sobre a Educação do Campo. As legislações referentes à BNCC não apresentaram propostas para o aumento da oferta de licenciaturas que contemplem a Educação do Campo, tampouco para incorporar seus princípios aos currículos, prevalecendo apenas formações isoladas em universidades apoiadas por programas específicos. Infelizmente,

percebemos que os projetos educacionais defendidos pelos movimentos sociais do campo vêm, gradativamente, se distanciando das pautas abordadas pela agenda política.

Para Molina (2015), a Educação do Campo deveria fazer parte da construção de todos os cursos de licenciaturas, pois isto favorece a criação de estratégias que maximizam a possibilidade de crianças, jovens e adultos do campo de estudarem em suas próprias localidades, contribuindo para a construção de estruturas educacionais capazes de desencadear mudanças na lógica da utilização e produção do conhecimento.

Por fim, a BNC-Formação acrescentou novas exigências para a formação de professores. Sem a participação popular, favoreceu a construção de currículos descontextualizados dos reais objetivos defendidos pelos movimentos sociais e por todos os professores.

4.11. Parecer CNE/CP n.º 14/2020 e Resolução CNE/CP n.º 1/2020: BNC-Formação Continuada

Primeiramente, é importante destacar que, nos anos de 2020 e 2021, o mundo vivenciou picos de instabilidades no setor da saúde, causados pela pandemia da Covid-19³¹. A ingovernabilidade do Poder Executivo federal, o definhamento orçamentário, a rotatividade de ministros da educação e a urgência de ações de combate ao vírus a partir do estabelecimento do distanciamento social, resultaram na implementação de políticas educacionais emergenciais pouco dialogadas pelos defensores da educação e pelos movimentos sociais (Moura; Cavalcante; Fernandes, 2023).

É nesse contexto que acontece a implementação do Parecer CNE/CP n.º 14, de 10 de julho de 2020 e da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

De forma geral, tanto a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 como a Resolução CNE/CP n.º 1/2020 visavam desarticular o movimento que trabalha pelos crescentes avanços para a

³¹ Como medida de segurança, as aulas presenciais foram suspensas segundo a determinação de cada estado. Na rede estadual de São Paulo, a suspensão das aulas iniciou em 23 de março de 2020, por meio do Decreto n.º 64.864 e só retornaram gradativamente, no segundo semestre de 2021, obedecendo às Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regulamentação do calendário escolar. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/> e [index.php \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/index.php).

formação de professores (Sabia *et al.*, 2023). No artigo 4º da Resolução CNE/CP n.º 1/2020, a formação continuada é compreendida como:

Art. 4º - A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 02).

Mesmo abordando a formação continuada como fator indispensável para a profissionalização e prática docente, a resolução passou a orientar, de forma detalhada, como deveriam ser construídos os cursos de formação, comprometendo a organização das instituições.

Para Shiroma e Evangelista (2014, p. 32), por trás destas aprovações legislativas, há o “empenho de agências econômicas - como a OCDE, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) - e grupos empresariais organizados em redes para interferir nos rumos da Educação”, que, ao realizar suas articulações, tem se ramificado, adentrando a todos os espaços, a fim de difundir intencionalidades e consensos em torno de reformas, de parcerias público-privadas no Estado, provocando retrocessos educacionais.

Para Arroyo (2015), a educação é um processo intencional e político em construção histórica, dessa forma, a formação docente deve assumir sua própria identidade e não ser reprodutora de práticas resistentes à consciência de mudança, de acesso ao direito à educação a todos os povos.

Proporcionar oportunidade do professor em profissionalizar-se, de refletir sobre o desenvolvimento da construção de seus pensamentos e ações que melhore sua prática pedagógica para além da aprendizagem inicial, torna-se um requisito essencial, ou seja, um direito docente (Imbernón, 2004).

A formação docente não se resume apenas à preparação do professor para “dar aula”, mas sim à sua instrumentalização para enfrentar a complexa realidade dentro de múltiplos contextos (social, político, ambiental, histórico, econômico, entre outros), favorecendo a tomada de decisões e a elaboração de estratégias para a solução de problemas.

Vivemos um período de crise em que os direitos dos professores estão sendo silenciados. Exige-se eficiência, flexibilidade e inovação, ao mesmo tempo em que são impostos aspectos absurdos, como a adequação ao uso excessivo de plataformas digitais, o ensino de conteúdos

gerados por inteligência artificial e a avaliação do desempenho dos docentes pelos próprios alunos. Tais medidas acabam por atribuir ao professor a responsabilidade pelo fracasso da educação, fortalecendo discursos que defendem a privatização do ensino como solução para esses problemas.

Faz-se necessária uma educação que resulte de processos coletivos e democráticos articulados e que não se reduza a decisões governamentais. Essa educação deve favorecer condições concretas de qualidade em todas as dimensões para seus docentes, assegurando os elementos essenciais à dinâmica formativa e ao ato educativo. Isso envolve não apenas a aquisição, produção de conhecimentos e o desenvolvimento de saberes, mas, também, a garantia do respeito à diversidade educacional (Sabia *et al.*, 2023).

Segundo as autoras, é fundamental retomar uma concepção ampla de sistema educacional e revogar a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, a Resolução CNE/CP n.º 1/2020 e a BNCC. Essa retomada deve considerar perspectivas mais dialógicas para a Educação Básica, sustentadas pela mobilização da sociedade civil e política em defesa de ações do Estado que assegurem o direito à educação de qualidade socialmente referenciada para todos (Sabia *et al.*, 2023).

No que concerne à Educação do Campo, o artigo 8º da Resolução CNE/CP n.º 1/2020 aponta:

Art. 8º - A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (Brasil, 2020, p. 05).

Conforme Silva, Veloso e Almeida (2023), a BNC-Formação Continuada referiu-se à Educação do Campo como um caso isolado. Os autores afirmam que não houve evoluções, sem a possibilidade de expansão da Educação do Campo para outros espaços educacionais ou para o ensino de seus conteúdos nos currículos escolares brasileiro.

Arroyo (2015) afirma que tanto os programas e currículos de formação de professores como os níveis educacionais têm a obrigação de incorporar as histórias dos processos de luta dos movimentos sociais do campo, os quais denunciam continuamente a destruição material do viver, a desterritorialização, a inferiorização e a subalternização. Abrindo, também, novas possibilidades de contratos educativos e a partilha de responsabilidades com diferentes

instâncias sociais, não se limitando somente às decisões dos profissionais da educação (Nóvoa, 2009).

Os processos de ensino não devem se prender somente nos conhecimentos ensinados em sala de aula, mas devem dialogar com a vida de seus sujeitos, com os acontecimentos na sociedade, com os conhecimentos que perpetuam as gerações, buscando responder seus anseios em atendimento às necessidades de aprendizagem de seus povos.

4.12. Resolução CNE/CP n.º 4/2024 e Parecer CNE/CP n.º 5/2025: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica

A Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024) tem como o Parecer CNE/CP n.º 5, homologado em 15 de maio de 2025.

Conforme aponta a Anfope (2025), o documento prioriza a construção de uma racionalidade de consenso em torno das novas decisões, em detrimento da valorização da docência com base na tríade trabalho, formação e carreira. Com isso, deixa de atender às expectativas quanto ao desenvolvimento de condições essenciais, como piso salarial, ingresso no magistério por concurso público, condições adequadas de trabalho e planos de carreira (Evangelista; Titton; Chaves, 2025).

Além disso, a resolução não estabelece uma articulação sistemática entre a formação inicial e a formação continuada, desconsiderando que o desenvolvimento profissional docente deva ocorrer por meio de um processo contínuo de aprendizagem. Ao invés disso, reforça uma lógica de cursos isolados e fragmentados, desvinculados da prática cotidiana do magistério, o que compromete a construção de uma trajetória formativa coerente e integrada.

Ademais, segundo a Anfope (2025), as novas diretrizes mantêm a indefinição da base nacional comum, ignorando o grave problema da oferta indiscriminada de cursos na modalidade EaD (sem parâmetros de qualidade ou regulação) e reafirmam uma concepção conteudista de formação. Também se observa uma limitação das atividades acadêmicas de extensão nos cursos de licenciatura, comprometendo a integração entre ensino, pesquisa e comunidade.

O Parecer CNE/CP n.º 5/2025 teve como objetivo esclarecer e detalhar 19 aspectos relacionados à implementação da Resolução CNE/CP n.º 4/2024. Entre os pontos abordados,

destacam-se a definição das modalidades de formação pedagógica para graduados não licenciados, as orientações para a transição curricular conforme as novas diretrizes, e o estabelecimento de critérios para avaliação e certificação das instituições formadoras, entre outros elementos da política de formação docente (Brasil, 2025).

A Anfope (2025) aponta que, desde a minuta do Parecer CNE/CP n.º 5/2025, revelaram-se três concepções fragmentadas e tecnicistas: a redução de seu sentido a uma simulação e repetição do saber docente, em vez de concebê-lo como espaço de reflexão crítica e pesquisa sobre a prática pedagógica; a determinação do estágio supervisionado já no início da formação, desconsiderando o tempo necessário de associação e acúmulo teórico, político e pedagógico; e o enfraquecimento da formação unitária ao reforçar a segmentação entre as áreas do conhecimento e entre as etapas da educação básica.

Infelizmente, a nova resolução acabou por se configurar como uma extensão de um projeto de formação docente não desenvolvido à margem de consultas públicas efetivas. Tal processo contribuiu para a consolidação de fundamentos e princípios que se revelam frágeis e pouco contextualizados com as exigências da profissão docente. O documento apresenta um discurso de atualização, mas sem enfrentar a necessária revisão política e conceitual que o campo educacional demanda.

4.13. Decreto n.º 12. 358/2025: Programa Mais Professores para o Brasil

Como já observado no capítulo 3, os desafios enfrentados pela profissão docente têm contribuído para o aumento da insatisfação e do adoecimento entre os professores, o que, por consequência, tem gerado crescente desinteresse pela carreira e a evasão dos cursos de licenciatura.

Com o objetivo de minimizar esse processo, foi instituído, por meio do Decreto n.º 12.358, de 14 de janeiro de 2025, o Programa Mais Professores para o Brasil, que visa “promover a valorização e a qualificação do magistério da educação básica e incentivar a docência no Brasil” (Brasil, 2025, p. 01).

Entre as ações previstas, destaca-se a Bolsa Pé-de-Meia das Licenciaturas³² que busca incentivar jovens a ingressarem na carreira docente. Os beneficiários recebem uma bolsa mensal de R\$ 1.050,00 durante a formação inicial. O programa também incentiva o ingresso a docentes em regiões com maior escassez de profissionais. Por meio da Bolsa Mais Professores,

³² Bolsa Pé-de-Meia das Licenciaturas: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pe-de-meia-licenciaturas>.

oferece uma remuneração adicional de até R\$ 2.100,00 mensais, por um período de até dois anos, além do salário regular dos docentes que ingressarem na rede pública de ensino da educação básica nessas localidades (Santos, 2025).

Tais estratégias fundamentam-se na necessidade de atender populações de regiões mais remotas, ao oportunizar formação e favorecer a inserção profissional no atendimento educacional em localidades que enfrentam a escassez de professores qualificados. Além disso, estimulam a permanência e a conclusão dos cursos de licenciatura.

Todavia, o Programa estabelece, em seu texto legal, a adoção de avaliações centralizadas. Segundo a Anfope (2025), o Decreto n.º 12.358/2025 prevê a implementação da Prova Nacional Docente (PND), que busca avaliar as competências dos professores por meio de classificações, mecanismos de controle e critérios padronizados, descontextualizados da realidade escolar.

A padronização da formação de professores trata a docência como um conjunto de técnicas, tais como a aprendizagem por competências, a ênfase excessiva em metodologias ativas e tecnológicas, a substituição da teoria pela prática, a desprofissionalização, a submissão ao mercado de trabalho e o enfraquecimento das universidades, fatores que ignoram a complexidade do processo educativo e desconsideram as especificidades regionais e culturais (Anfope, 2025).

Essas ações pontuais do governo federal não se configuram como políticas consolidadas, mas sim como auxílios financeiros temporários. A bolsa de apoio oferece oportunidades de experiência, porém de caráter transitório, sem estabelecer vínculo empregatício.

As reivindicações pela valorização docente demandam muito mais do que programas assistenciais: exigem melhorias concretas nas condições de trabalho, reconhecimento da identidade profissional do professor na sociedade e valorização da docência como uma carreira promissora.

A Anfope (2025) ainda reitera que o Programa Mais Professores opera de forma desarticulada, compensatória, desintegrada, emergencial e insuficiente, tornando-se limitado e incapaz de promover a valorização efetiva da docência a partir da formação e da atividade docente.

A simples disponibilização de bolsas não torna a profissão mais atrativa. Isso ocorre porque tais ações não garantem qualidade nem articulam adequadamente a formação inicial, continuada e a trajetória profissional, limitando-se a oferecer respostas superficiais aos problemas mais urgentes da educação básica.

A implementação de programas de formação é importante para potencializar as experiências educacionais; no entanto, somente terá valor positivo se estiver vinculada a um projeto de educação por meio de políticas de Estado que lutem pela superação das barreiras históricas de desigualdade e garantam os direitos do trabalhador docente.

Nos capítulos 3 e 4, a análise histórico-política e os marcos legais voltados à formação de professores revelam o enfraquecimento da Educação do Campo na agenda política. As novas DCN e a BNCC (assim como as propostas para o PNE (2026/2036)) apenas reiteram princípios já assegurados pela Resolução de 2002, sem apresentar avanços significativos ou compromissos concretos com a valorização da formação docente do campo. Não há desenvolvimento nas legislações que garantam o direito à formação de professores para o campo; ao contrário, observa-se o enfraquecimento dos direitos já conquistados.

Historicamente, a Educação do Campo tem enfrentado lentidão na efetivação de suas políticas. Há um esforço contínuo dos movimentos para consolidar suas ações, porém constantemente interrompido por mudanças políticas e institucionais. A ausência de uma articulação concreta entre as novas legislações e as pautas defendidas pelos movimentos sociais evidencia o desinteresse do Estado e das políticas econômicas em estabelecer bases sólidas para essa modalidade de ensino.

A falta de reestruturação e de expansão da Educação do Campo demonstra que a conquista de marcos normativos, embora importante, representa apenas o primeiro passo. Sem compromisso político, financiamento adequado e diálogo com os sujeitos do campo, essas conquistas permanecem no plano formal, sem se traduzirem em transformações reais na prática educacional.

Os professores do campo têm enfrentado, portanto, não apenas a desvalorização profissional, mas, também, obstáculos relacionados à ausência de políticas eficazes de valorização das escolas do campo, o que tem comprometido o desenvolvimento mais amplo e consistente da Educação do Campo.

CONCLUSÃO

As políticas de Educação do Campo, resultado das reivindicações dos movimentos sociais, vêm se consolidando como uma modalidade de ensino prevista nas legislações brasileiras, inserida em um cenário político marcado por intensas disputas acerca dos direitos fundamentais à vida do campo e pelo desenvolvimento educacional de seus povos.

A reafirmação dos marcos normativos legitima a necessidade de garantia do direito à Educação do Campo, favorecendo os processos de formação inicial e continuada que atendam às necessidades dos professores do campo. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo analisar os marcos político-institucionais das políticas de formação de professores da Educação do Campo e seus resultados.

Os três objetivos específicos desta pesquisa foram associados a todos os capítulos, pois, ao descrever e analisar cada legislação, destacamos sua relação com a Educação do Campo e com a formação de professores, discutindo suas implicações, significados e perspectivas que atendam às especificidades das escolas do campo.

No capítulo 1, abordamos o contexto histórico-político da Educação do Campo e investigamos como a educação vem sendo ofertada para esses povos. Após delinear o panorama da situação da Educação do Campo, apresentamos, no capítulo 2, os marcos normativos, no período de 2001 a 2025.

Mesmo que a Educação do Campo como modalidade de ensino esteja contemplada há duas décadas na legislação brasileira por meio da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, ainda hoje se trata de uma conquista inconclusa.

Os resultados apontam diversas questões como: as conquistas da Educação do Campo sobre a Educação Rural; a importância das ações dos movimentos sociais; a ausência de dados sobre o número de estudantes que residem no campo e estudam na cidade; a necessidade dos municípios assumirem a responsabilidade pela Educação Infantil do campo; a percepção da Educação do Campo pelos entes federados como um gasto e não um investimento político-econômico; a redução de jovens do campo; as salas multisseriadas; o fechamento de salas e escolas e a nucleação; a precariedade das escolas do campo; os cortes orçamentários de programas da Educação do Campo; a necessidade de reestruturação dos currículos e de novas experiências e metodologias de ensino; a imprescindibilidade de inclusão da Educação do Campo como tema central nas legislações; a existência de programas educacionais voltados ao empreendedorismo no campo e as influências da BNCC para a Educação do Campo.

Ao longo de sua trajetória, as políticas revelam que a descontinuidade de programas tem retardado os processos de efetivação, assim como a desresponsabilização do Estado diante da necessidade de políticas permanentes e não meramente assistenciais. Por outro lado, nossos estudos apontam importantes avanços na Educação do Campo, especialmente no que se refere aos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Terra. Entretanto, tais avanços ainda se mostram insuficientes frente às expectativas dos movimentos sociais e em comparação ao desenvolvimento de outras modalidades de ensino.

Nos capítulos 3 e 4, definimos o conceito histórico-político da formação inicial e continuada de professores, buscando, por meio de marcos normativos, compreender o contexto das políticas educacionais nacionais. Nessa parte, analisou-se como se constituem as formações de professores, suas proposições e impactos, com ênfase na formação de professores do campo, a partir da implementação da LDBEN/1996.

Referente à formação de professores, as discussões expõem: a não valorização e a precarização do trabalho docente; a carência de formações adequadas e o foco em formações aceleradas; o distanciamento entre a teoria e a prática; a formação universal em detrimento de abordagens da realidade das escolas do campo; a ausência de apropriação dos conceitos da Educação do Campo na formação; as limitações dos programas de formação continuada para atender todo o território nacional; a ausência de desenvolvimento da identidade docente e da identidade do campo; as dificuldades dos programas de formação da Educação do Campo de se estabelecerem como políticas permanentes; o excesso de mudanças nas políticas educacionais; a necessidade de redes de apoio para formação de professores do campo; a fragmentação das categorias docentes; a instabilidade e a ausência de autonomia dos professores; a ausência de formação para conscientização e não para transmissão técnica; a necessidade da promoção de formas de resistência; a implementação, nos últimos anos, de reformas e marcos legais para a formação de professores e a questão do mal-estar docente.

Tais capítulos demonstram que a ausência de um sistema educacional articulado, voltado para políticas educacionais visando um projeto de nação, tem repercutido nos processos de formação, fragmentando e criando lacunas no atendimento à profissão docente. Percebemos que as políticas educacionais atuais têm se voltado mais para questões relacionadas ao funcionamento e à organização escolar, do que para as reais necessidades educacionais, enfraquecendo, assim, as discussões sobre a formação de professores do campo na agenda política.

Além disso, torna-se imprescindível que a política de formação não se limite à elaboração de diretrizes, mas contemple também financiamento adequado, planejamento

consistente, mecanismos de acompanhamento e fiscalização das implementações, garantindo condições reais de crescimento e sustentabilidade das ações.

Após a análise dos resultados, comprovamos a hipótese de que as políticas de formação de professores do campo, estruturadas a partir de marcos político-institucionais e normativos, têm fundamentos e experiências positivas, mas, também, apresentam limitações. A Educação do Campo possui experiências educacionais sólidas, as quais fortalecem as reivindicações por uma mudança progressiva dessa realidade. Destacam-se, entre essas iniciativas, a implementação de programas como o Pronera e o Pronacampo, a consolidação de licenciaturas em Pedagogia da Terra e o desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino, com destaque para a Pedagogia da Alternância, que colaboram para o aprimoramento profissional dos professores do campo, conforme as perspectivas de seus próprios povos.

No entanto, considerando, de forma mais abrangente, o vasto território brasileiro, muitas escolas ainda não recebem formações docentes com base nos fundamentos da Educação do Campo; e, sim, há programas específicos que proporcionam essa formação. Nas legislações mais recentes, a Educação do Campo é assegurada como modalidade de ensino, contudo, suas questões ainda não estão totalmente integradas aos conteúdos ensinados a todos os brasileiros.

Os movimentos sociais compreendem, portanto, que não basta existir apenas uma escola do campo; mas o desenvolvimento de um projeto de nação que possibilite à Educação do Campo transcender os limites de suas escolas e se integre às escolas urbanas, promovendo a conscientização crítica e política da nação e a formação de professores (inicial e continuada) contextualizada com a realidade.

Ao considerar o panorama geral das políticas analisadas nesta pesquisa, percebe-se a existência de períodos de avanços e retrocessos na formação de docentes do campo. Constatou-se que a Educação do Campo esteve fortemente presente na agenda política até a implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/ 2015; entretanto, o golpe político de 2016, marcado por cortes orçamentários e pelo retrocesso dos direitos conquistados, afetou o progresso tanto da formação docente quanto aos programas de Educação do Campo.

Outrossim, a implementação da BNCC, como base nacional, evidenciou a intervenção de viés hegemônico e de ideias privatistas nas decisões governamentais, as quais, embricadas nas estruturas políticas, reforçam a mercantilização e a exploração dos sujeitos por meio dos processos educativos.

Atualmente, o cenário educacional apresenta uma divisão entre a efetividade das legislações já implementadas e as estruturas político-ideológicas que conduzem a profissão docente ao fracasso. A ausência de dados e a falta de transparência das políticas educacionais

demonstram que, embora existam inúmeras leis, capazes de transformar a educação, elas não têm se tornado efetivas, evidenciando o distanciamento entre a formulação e a implementação dessas políticas.

Infelizmente, as mudanças nos programas e cursos de formação oferecidas aos professores da Educação Básica têm se transformado em pacotes de treinamento. Programas importantes estão sendo descontinuados, retratando um constante processo de definhamento dos direitos de todos os que trabalham na área da educação.

A mercantilização da educação tem imposto à profissão docente processos cada vez mais burocráticos e exigências crescentes, intensificando a precarização das condições de trabalho. Esse cenário contribui diretamente para o adoecimento mental e emocional dos professores, além de provocar a evasão e o crescente desinteresse pela carreira docente.

Apesar dessas questões, os movimentos sociais e os professores resistem, dia a dia, às estruturas de dominação, promovendo reivindicações contra os sistemas de controle social-econômico, por meio da conscientização política dos trabalhadores, em uma movimentação incessante. Essa postura expressa a imprescindibilidade de uma reorganização coletiva da classe trabalhadora e a retomada política.

De forma geral, as análises sobre a política de formação de professores do campo mostram que ainda não existe uma política nacional que atenda todo o país. Há experiências e metodologias de ensino que têm favorecido o desenvolvimento; todavia, esse processo ainda está em curso.

Estamos avançando; no entanto, a influência de poderes ideológicos hegemônicos tem negado esse progresso. É necessário reivindicar políticas educacionais para o campo e assegurar seu cumprimento, especialmente pelos municípios, proporcionando maior visibilidade às experiências e promovendo uma educação verdadeiramente territorializada. A Educação do Campo é um direito. Por isso, é preciso que o povo brasileiro não se acomode diante da exploração, mas fortaleça e reconstrua os movimentos sociais.

É necessário que haja a ampliação de projetos e programas federais, reconhecendo que a Educação do Campo estará de fato presente na escola, quando houver envolvimento dos movimentos sociais e a participação política de seus sujeitos, em diálogo com a realidade vivida pelos estudantes. Perspectiva esta, que o MST tem compartilhado em toda sua trajetória e tem trabalhado incessantemente pelo desenvolvimento de escolas, além de reivindicar o retorno do Pronex para possibilitar a formação de seus próprios professores, comprometidos e conscientes da luta de classes.

Uma política de formação de professores do campo não pode se restringir a aspectos burocráticos e normativos, mas deve pautar-se no desenvolvimento de uma escola territorializada, que compreenda as representações sociais existentes no campo, capaz de articular as demandas que os sujeitos do campo vêm ressaltando, deixando de ser um mero espaço de reprodução de informações, mas um lugar de mediação, de envolvimento com os movimentos sociais, de aperfeiçoamento do pensamento crítico, a fim de favorecer processos de ensino e aprendizagem mais ligados as vivências dos estudantes, reafirmando o respeito à identidade dos sujeitos do campo.

Por fim, este trabalho apresenta um panorama analítico das políticas de Educação do Campo, abordando desde os fatores que fundamentam sua implementação até às discussões sobre perspectivas futuras, promovendo importantes reflexões para a compreensão dos fatores que compõem os processos educativos, no intuito de contribuir para a efetivação dos ideais e para o fortalecimento dos princípios que orientam a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; GATTI, Bernardete Angelina. Métodos qualitativos de pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008, p. 01-13. Disponível em: <https://bit.ly/3IbsTWw>. Acesso em: 04 out. 2024.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Revista eletrônica Pucrs**, Porto Alegre-RS, v. 33, n. 3, p. 174 - 181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 23 out. 2024.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, Porto Alegre- RS, v. 19, n. 1, 2015. p. 34 - 44. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v19n1/2177-6210-edunisinos-19-1-00034.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XXII Encontro Nacional da Anfope**. Brasília: ANFOPE, 2025. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2025/07/Documento-Final-XXII-Enanfope-2025.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.
- ANPEGE. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. Manifesto: **crítica às reformas neoliberais na Educação**: prólogo do Ensino de Geografia. 1. ed. Marília, SP: Editora Lutas Anticapital, 2021, 169 p. Disponível em: <https://www.anpege.ggf.br/publicacao.php?id=16>. Acesso em: 11 abr. 2026.
- ANTUNES, Arnaldo. A questão agrária no primeiro ano do governo Bolsonaro. In: FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* Reflexões contemporâneas sobre o campesinato na perspectiva crítica do seu debate no pensamento geográfico. **Boletim Dataluta**, Presidente Prudente- SP, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), 2020. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/nera>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015, p. 39 -55.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Prefácio. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry De (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona, GO: Unefab, 2013, 279 p.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; JUSTINO, Érica Fernanda (Org.). **Escola da Terra**: desafios e possibilidades para a formação continuada de professores. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022, 256 p.
- ARAÚJO, Michelle Sena Rosa de. Pronera como resistência da classe trabalhadora ao projeto hegemônico e autocrático na formação social brasileira: do pós-golpe de 2016 ao governo Bolsonaro. **Revista princípios**. São Paulo, v. 43, 2024, p. 242-258. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2024.169.013>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ARROYO, Miguel González. Formação de professores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359 - 367.

ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**. Curitiba/PR, n. 55, 2015, p. 47 - 68. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2024.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013, 5ªed., 376 p.

ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 229 - 236.

ARROYO, Miguel González. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação do Campo: A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999, 67 p.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, 408 p.

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n.72, 2007, p. 157-176. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. **A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 1991. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1403/1/td_0223.pdf. Acesso em: 09 abr. 2026.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA-NETO, Luiz. As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Interdisciplinar da Universidade Federal de Jataí – RIR**, v. 4, n. 1, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/22326/19237>. Acesso em: 14 out. 2025.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA-NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os Movimentos Sociais do Campo e a Universidade: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos. 2012. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.15. Acesso em: 15 dez. 2022.

BEZERRA-NETO, Luiz. “Escola da terra” em tempos de negação da escola. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, 2023, p. 313-325. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67549/35142> . Acesso em: 13 mar. 2023.

BEZERRA-NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 123–138, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696BEZERRA->. Acesso em: 14 out. 2025.

BEZERRA-NETO, Luiz. **Educação Rural no Brasil: Do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, 260 p.

BEZERRA-NETO, Luiz; NUNES, Klívia de Cássia Silva. A Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: Elementos para um Currículo Escolar Multisseriado. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023, p. 01-21. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/51969>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BORGES, Guilherme Martins Teixeira. CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária - PRONERA em “desmonte”: 20 anos de lutas e conquistas ameaçado pelo elitismo fundiário no cenário de 2016 a 2020. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, n. 10501, Tocantinópolis: RBEC/ UFT, 2020, p. 01-22. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10501/17993>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 32, 1986, p. 13-15. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1978/1717>. Acesso em: 09 abr. 2026.

BRANDÃO, Elias Canuto. A Educação do Campo no Brasil e o desenvolvimento da consciência. In: **VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI**. Marília, 2012. p. 01-11 Disponível em: <https://silo.tips/download/a-educacao-do-campo-e-desenvolvimento-da-consciencia>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Agricultura (MAPA). **Plano Agrícola e Pecuário 2014-2015**, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/politica-agricola/todas-publicacoes-de-politica-agricola/plano-agricola-pecuario/plano-agricola-e-pecuario-2014-2015.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Ações e Programas das Diretorias da SECADI**. Ministério da Educação. Portal Institucional. s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/16761-legislacao-secadi>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10252&ano=2020&ato=a25QzYE1EMZpWTa95>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 11.162, de 4 de agosto de 2022.** Dispõe sobre o Programa Caminho da Escola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D11162.htm#art12. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 11.232, de 10 de outubro de 2022.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Decreto/D11232.htm#art6. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 11.691, de 5 de setembro de 2023.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2023, *s.p.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11691.htm#art6 . Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 12.358, de 14 de janeiro de 2025.** Institui o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2025, p. 1. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em: 09 out. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.159, de 28 de julho de 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5159-28-julho-2004-533141-publicacaooriginal-16302-pe.html>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: 2009. *In:* SECADI/MEC. Educação do Campo: Marcos normativos, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_edc_campo.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.768, de 10 de fevereiro de 2009.** Disciplina o Programa Caminho da Escola. Diário Oficial da União. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6768.htm#:~:text=DECRETA%3A,disciplinado%20na%20forma%20des te%20Decreto. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília- DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 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. Brasília: 2010. *In*: SECADI/MEC, Educação do Campo: Marcos normativos, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_edc_campo.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9. 465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores e Funções Comissionadas do Poder Executivo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019. Disponível em: www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5763328. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Seção 1, 4 jan. 1946, p. 116. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 11. 502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; altera as Leis n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: 2009. *In*: SECADI/MEC, Educação do Campo: Marcos normativos, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_edc_campo.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12. 796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o artigo 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pro Jovem); e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/L12513.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo; altera a Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília: 2012. In: SECADI/MEC, Educação do Campo: Marcos normativos, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_edc_campo.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Novo Ensino Médio. conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2023, *s.p.* Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.898, de 11 de novembro de 2019.** Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2020 e dá outras providências. Brasília: 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13898.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.898%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202019&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20diretrizes%20para,2020%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=XI%20-%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20finais. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.417, de 20 de julho de 2022.** Altera a Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, para permitir a execução do programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) as instituições públicas prestadoras oficiais de serviços de assistência técnica e extensão rural. Diário Oficial da União. Brasília- DF, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14417.htm#:~:text=L14417%2C%20DE%2020,assist%C3%AAncia%20t%C3%A9cnica%20e%20extens%C3%A3o%20rural. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.666, de 4 de setembro de 2023.** Institui a Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo (PNEEJC) e define seus princípios, objetivos e ações. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14666.htm#:~:text=L14666&text=Institui%20a%20Política%20Nacional%20de,seus%20princípios%2C%20objetivos%20e%20ações.&text=Art.,seus%20princípios%2C%20objetivos%20e%20ações. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 15.326, de 06 de janeiro de 2026.** Altera a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, para incluir os professores da educação infantil como profissionais do magistério, e a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir professores da educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15326.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61). Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova o Estatuto e o Quadro e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6316-20-dezembro-2007-567267-publicacaooriginal-90650-pe.html>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial

da União, Brasília, DF, 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007, 135 p. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Histórico da Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Histórico da Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20970-plano-de-formacao-do-professor-abrira-710-vagas-de-licenciatura>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parfor.** Brasília, DF: Ministério da Educação, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo:** Marcos Normativos. Brasília: MEC/INEP, 2012, 96 p. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**, 2016. Brasília, DF, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), 2016. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 1, de 02 de fevereiro de 2006.** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: 2006. In: SECADI/MEC, Educação do Campo: Marcos normativos, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_edc_campo.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 3, de 18 de fevereiro de 2008.** Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília: 2008. In: SECADI/MEC, Educação do Campo: Marcos normativos, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_edc_campo.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 36, de 4 de dezembro de 2001.** Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC, Brasília, 2001. In: SECADI/MEC, Educação do Campo: Marcos normativos, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13251-parecer-ceb-2001>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 7, de 9 de novembro de 2022.** Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília-

DF, 2022. Disponível em:

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 14, de 10 de julho de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2020. Disponível em: portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 22, de 8 de dezembro de 2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação e na Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2020. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 5, de 5 de março de 2025. Orientações para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2025, p. 62. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/pcp005_25.pdf. Acesso em: 09 out. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002, p. 31. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Portaria MEC n.º 538, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025, 30 p. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em: 09 out. 2025.

BRASIL. Portaria n.º 391, de 10 de maio de 2016. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2016. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_391_10052016.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.2018.

BRASIL. Portaria n.º 579, de 02 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. Ministério da Educação, Brasília, 2013. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 86, de 1 de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, Brasília- DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria/Incra/p/ n.º19 , de 15 de janeiro de 2016.** Fixa os procedimentos administrativos para titulação de imóveis rurais em projetos de assentamento de reforma agrária. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, DF, 2016, 145 p. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manualproner18.01.16.pdf/view>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE).** Brasília: s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18731-pdde-campo-programa-dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 15 Mar. 2023.

BRASIL. **Proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância.** Brasília: s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file> . Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Brasília: 2002. *In:* SECADI/MEC, Educação do Campo: Marcos normativos, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_edc_campo.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: 2008. *In:* SECADI/MEC, Educação do Campo: Marcos normativos, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_edc_campo.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 23, de 12 de setembro de 2007.** Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 13 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação e na Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgao-colegiado/cne/pdf/rcp001_23.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019. Altera o artigo 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2019. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno, Brasília- DF, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Resolução/ CD/ FNDE n.º 36, de 21 de agosto de 2012. Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n.º 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes

matriculados no Ensino Fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar. Brasília: 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13210-resolucao-36-de-21-de-agosto-de-2012-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE n.º 06, de 17 de março de 2009.** Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Senado notícias. **Ensino Médio pode passar por novas reformas em 2024.** Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em movimento. **Currículos sem Fronteiras.** Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), v. 3, n.1, 2003, p. 60-81. Disponível em: www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 257 -264.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percursos. **Trabalho, educação e saúde,** Rio de Janeiro- RJ, v. 7, n. 1, p. 35 - 64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** 1ª ed. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, v. 5, 2004, p. 13 - 49.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Lais Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 376 p.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, Edgar Jorge; Cerioli, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete (Org.).

Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In:* SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Org.). **Educação do Campo:** campo - políticas públicas - educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008, 109 p.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Educação do Campo em disputa:** resistência *versus* subalternidade ao capital. Campinas: Educação e Sociedade, v. 38, 2017, p. 649. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhCC3yYfnB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo.** 2014. 809 f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c227cfed-c1d3-46fd-897c-c0a6804a62c4>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CARNEIRO, Rita de Cassia Oliveira. **Quando a casa é a escola:** trajetórias de professoras leigas no interior da Bahia (1950-1980). 2018, 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/4bfa6f69-e5af-4353-9114-7650cd8ebd72/content>. Acesso em: 09 abr. 2026.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 26-34. CUNHA, Lara de Melo. **Desvendando os caminhos da evasão escolar em escolas do campo.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro. 2024. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/e19ef1f9-d03c-40a2-8434-186272b0c905/content>. Acesso em: 31 out. 2025.

DAL RI, Neusa Maria. Os caminhos da pesquisa: uma introdução à análise das escolas do MST. *In:* Dal Ri *et al.* **Educação Democrática, Trabalho e Organização Produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, 309 p. Disponível em: [file:///C:/Users/lenov/Downloads/livro_neusadalri_capitulosilvia_julio%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenov/Downloads/livro_neusadalri_capitulosilvia_julio%20(1).pdf). Acesso em: 13 mar. 2023.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. **Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão.** São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008, 348 p.

DAL RI, Neusa Maria. Consciencia social, redes y nueva ciudadanía: la experiencia educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil. **Rizoma Freireano**, Espanha, v. 18, 2015, p.1-12. Disponível em: <https://rizoma-freireano.org/articles-1818/consciencia-social-redes-e-nova-cidadania-a-experiencia-educacional-do-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra-mst-do-brasil-neusa-maria-dal-ri-dal-ri-n-m>. Acesso em: 17 abr. 2023

DEGRANDE, Deize Heloiza Silva. **Formação Continuada dos professores atuantes na escola do campo**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8786c71f-ee90-4d4b-b78b-323ff97e05bb/content>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 10, n. 18, p. 37 56, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 23 out. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura: Revista de Educação e Letras**, Canoas- RS, v.24, n.59, 2022. p. 55 - 77. Disponível em: www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273/4396. Acesso em: 06 mar. 2024.

ENS, Romilda Teodora; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil (Politiques éducatives et formation des enseignants au Brésil). **Educatio**, Lyon Fourvière, v. 10, 2020, p.1. Disponível em: <https://revue-educatio.eu/wp-content/uploads/2020/10/E-2.2P-Romilda-Teodora.pdf> . Acesso em: 16 fev. 2023.

ESTEVE, José Manoel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

EVANGELISTA, Olinda; TITTON, Mauro; CHAVES, Priscila Monteiro. **Formação e trabalho docente no terceiro governo Lula: novas políticas, velho alvo**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 45, e289823, p. 1-12, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ZZV4GvbcTL4VdHXxMhwJYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: VII ANPED Sul, 2008, Itajaí-SC. **Anais da VII ANPED Sul**. Itajaí-SC: Univali, 2008. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gestao_e_pesquisa.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

FACCIO, Sara de Freitas. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 195-206.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do campo” texto Preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 216p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/ MEC, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 1ª ed. Brasília: Nead, v. 5, 2004, p. 53 - 89.

FERRY, Guilles. La relación teoría-práctica en la formación y Formación teórico-formación práctica. La alternancia. *In*: FERRY, Guilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicações Educativas e Material Didático. 2008, p. 75 - 94.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Nota pública de denúncia contra o fechamento de escolas do campo, das águas e das florestas do Brasil**. UFPA: Pará: 2026, 4 p. Disponível em: <https://fonec.org/nota-publica-contra-fechamento-de-escolas-do-campo/.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Nota sobre a BNCC**. UnB: Brasília, DF: 2019, 6 p. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NOTA-FONEC-SOBRE-A-BNCC-2019.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Ministério da Educação**: Caminho da escola. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola>. Acesso em: 06 mar. 2023.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Ministério da Educação**: Conheça mais sobre o Plano de Ações Articuladas. Brasília, DF: 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/conheca-mais-sobre-o-plano-de-acoes-articuladas>. Acesso em: 03 fev. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Ministério da Educação**: Programa Caminho da escola. Brasília, DF: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/ProgramaCaminhodaEscola2021.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2025.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Ministério da Educação**: Repasses e entrega de ônibus. Brasília, DF: 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/monitore-o-caminho-da-escola>. Acesso em: 28 mai. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**, Curitiba, 2013. p. 51 – 67. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & sociedade**, Campinas- SP, v. 31, n. 113, p. 1355 - 1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017, p. 721 - 737. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 07 mar. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, 297p.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/São Paulo, v. 13, n. 37, 2008, p. 57-70. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 fev. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; MENEZES, Luís Carlos de. Educação e futuro: desafios em busca de equidade. **Revista Lusófona de educação**, Lisboa/Portugal: Instituto de Educação da Universidade Lusófona, v. 52, 2021, p. 153 - 167. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/7974>. Acesso em: 05 nov. 2024.

GATTI, Bernardete *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019, 351 p.

GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012, 448 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 175 p.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, 2020, p.360-379. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 13 fev. 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *In*: Antônio Munarim, Sonia Beltrame, Soraya Conde e Zilma Peixer. (Org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. 1ed. Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2011, v. 01, p. 123-144. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf#page=1&zoom=100,117,997. Acesso em: 03 abr. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. A formação permanente do professor. *In*: **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. IMBERNÓN, Francisco. São Paulo: Cortez, 2004. p. 48 - 56.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo; Artimed. 2010, 120 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação**. Uma mudança necessária. São Paulo; Cortez Ed. 2016, 232 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica- 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico>. Acesso em: 28 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 09 abr. 2026.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Bahia, v. 2, n. 3, 2021, p. 115-137. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999, p. 120.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 96, 2006, p. 843 - 876. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 73-94.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. Princípios da organização conforme a LDB/1996. In: LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2012. p. 323 - 370.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João; Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. Níveis e modalidades de educação e de ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João; Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 343 - 370.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Fabiano Antônio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. Finalidades educativas da escola e formação de professores no Brasil: uma análise crítica da Resolução CNE/CP n.º 2/2019. **Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 25, 2023, p. 01-20. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371/32852>. Acesso em: 07 ago. 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista**

Katálýsis, v. 10, 2007, p. 35 - 45. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/> Acesso em: 30 out. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2 ed., 2013, 975 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 311.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2024, p. 247.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 23 out. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In*: SANTOS, Clarisse Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do Campo: campo –Políticas públicas –educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008, 109 p.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/DF: Ministério do desenvolvimento agrário, 2006, 152 p.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 1, n. 55, 2015, p.145 -166. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf> . Acesso em: 24 abr. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 453 - 459.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo - URMG. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 185-197.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista em aberto**. Brasília/DF, v. 24, n. 85. 2011, p. 17-31. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva socioterritorial. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantins, v. 6, 2021, p. 01- 30. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11856>. Acesso em: 23 out. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 466 - 474.

MOLINA, Mônica, Castagna. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo**. Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação, v.22, n.2, 2014, p.220-253. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ruralismo do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias (1930- 1950)**. 1. ed. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2021, 275 p.

MOURA, Joana Tereza Vaz de; CAVALCANTE, Leandro Vieira; FERNANDES, Bernardo Mançano. A ecologia política nas ações dos movimentos socioterritoriais no Brasil: resistência contra os agrotóxicos e na defesa da agroecologia. **Mundo Agrário**, v. 24, n. 55, 2023, p. 01-25. Disponível em: <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/mae206/17868>. Acesso em: 08 nov. 2023.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**. Veranópolis: Iterra, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Apresentação**. Veranópolis: Iterra, 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/#instrumentos>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Cadernos do ITERRA**, v.2, n. 6, 2002, 103 p. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-cadernos-do-iterra-no-06-pedagogia-da-terra/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Educação no MST: balanço 20 anos. **Boletim da educação**, São Paulo/SP, n. 09, 2004, 71 p. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-boletim-da-educacao-no-09-educacao-no-mst-balanco-20-anos/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Ocupação não é invasão**. Veranópolis: Iterra, 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/03/27/ocupacao-nao-e-invasao/>. Acesso em: 23 out. 2024.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Pauta do MST para a área da educação nos assentamentos**. Veranópolis: Iterra, 2010. Disponível em: <https://mst.org.br/2010/10/19/leia-a-pauta-do-mst-para-a-area-da-educacao-nos-assentamentos/>. Acesso em: 23 out. 2024.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): Produtos do MST. **PRONERA começa a ser reestruturado pelo Governo Federal**, 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/10/17/pronera-comeca-a-ser-reestruturado-pelo-governo-federal/>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): **Sem Educação do Campo não há Soberania Nacional**. 2025. Disponível em: <https://mst.org.br/2025/07/19/sem-educacao-do-campo-nao-ha-soberania-nacional>. Acesso em: 19 mar. 2026.

MUNARIM, Antônio *et al.* Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. **Fórum Nacional de Educação do Campo** – FONEC – Seminário Nacional – BSB. 2012. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NotasAnaliseMomentoAtualEdoC_FINAL_FINAL-2012.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

NASCIMENTO, Gabriel Rodrigues; SANTOS, José Ricardo Almeida dos; GHEDIN, Evandro. O Pronera como política de inclusão social no mundo do trabalho educativo. *In*: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 361-394.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002, 88 p.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, 1999, p.11-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/>. Acesso em: 07 mar. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, 96 p.

OLIVEIRA, Sara Brada de. Formação humana e os significados das palavras em disputa: afinamento conceitual. *In*: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia/MG: Navegando, 2017, p. 119 - 141.

PALUDETO, Melina Casari. **As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2018, 185f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153083/paludeto_mc_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 26 set. 2022.

PIOVEZAN, Patrícia Regina; DAL RI, Neusa Maria. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reforma. **Educação Temática Digital**. Campinas/SP, v. 18, 2016, p. 178 - 197. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635567/12233>. Acesso em: 07 mar. 2024.

REIS, Luiz Henrique Fernandes dos; SHIROMA, Eneida Oto. Trabalho e Educação na agenda do Banco Mundial para a juventude brasileira. **Revista Labor: Fortaleza/CE**: v. 5, n.10, p. 511-537, 2020. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60185/162388. Acesso em: 07 mar. 2024.

REZENDE, Janaína Ribeiro de. **Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no Estado de São Paulo**. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2545/2982.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 out. 2024.

REZENDE, Janaína Ribeiro de; BEZERRA-NETO, Luiz Bezerra. A formação de militantes do MST de São Paulo em Pedagogia da Terra. In: **IV Simpósio sobre Reforma Agrária e Assentamentos Rurais: controvérsias e alternativas de desenvolvimento**, 2010, Araraquara. Anais do IV Simpósio sobre Reforma Agrária e Assentamentos Rurais: controvérsias e alternativas de desenvolvimento, v.1, n.1 2010. Disponível em: https://japao.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2010/00%20textos/sessao_7A/07A-02.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 293 - 298.

RIOS, Roseane Oliveira. **O projeto educativo da fundação Odebrecht: um estudo sobre seus fundamentos**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144595>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua *et al.* Qualidade da educação e avaliação: dimensões, tensões e perspectivas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 124–133, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YThY89pCZccvS9K7xcMBsQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2025.

SAMPAIO, Mônica. Galhego; DAL RI, Neusa Maria. A pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a pedagogia empreendedora capitalista: uma análise crítica. In: OLIVEIRA, D. K. L.; SOUSA, E. A.; CASTRO, V. M. (Org.). **Estética, educação e sociedade**. 1ª ed. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022, v. 1, p. 182-194. Disponível em: <https://static.even3.com/even3publicacoes-assets/book/559560-estetica-educacao-e-sociedade-595605.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SANTOS, Elisete; CARVALHO, Marize Souza; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Ação Escola da Terra com fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia-MG: v. 12, n. 1, p. 38-55, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67491/35126>. Acesso em 09 fev. 2023.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: Tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, 2018, p. 185-212. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOS, Mateus Mota dos. **Efeitos da educação dos pais sobre o rendimento escolar de alunos**. 2020. 132 f. Tese (Doutorado em economia). Universidade Federal do Ceará, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53217>. Acesso em: 09 out. 2025.

SANTOS, Shilton Roque dos. **Avaliação participativa de resultados sociais do Pronatec Campo**. 2018. 168 f. Dissertação (mestrado em educação profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1593/Shilton%20Roque%20-%20Avaliacao%20participativa%20Pronatec%20Campo.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 23 out. 2024.

SANTOS; Clarisse Aparecida dos *et al.* (org.). Dossiê Educação do Campo - Fonec. **Fórum Nacional de Educação do Campo** – FONEC – Seminário Nacional – BSB. 2012. UnB: Brasília, 2020, 435 p. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que modificaram. **Retratos da escola**, Brasília- DF, v. 10, n. 19, p. 379 - 392, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>. Acesso em: 23 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba- SC, v. 45, n. 1, p. 01-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A educação como questão nacional. *In*: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.1-7.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e educação – o desmonte da Educação Nacional. **Revista Exitus**, Santarém – PA, v.10, n.31, p.01 – 25, 2020. Disponível em: educ.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012. Acesso em: 04 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2010, 473 p.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe**: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba – SC, v.45, p. 01-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso: 20 jan. 2024.

SEMESP. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. Risco de apagão dos professores no Brasil. São Paulo: Semesp/Inep, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados- MS, v. 4, n. 11, p. 21 - 38, 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359/pdf_232. Acesso: 30 ago. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 4 ed., 2007, 128 p.

SILVA, Claudio Rodrigues da *et al.* Cantares da Educação do Campo: música, território e territorialidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantins, v. 7, 2022, p. 01-21.

Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12238>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; DAL RI, Neusa Maria. Política Pública de Educação do Campo: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis - TO, v.9, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/17251/22599>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos; TORRES, Julio Cesar. Fechamento de escolas e implicações para a educação dos povos do campo. In: SICCA, Natalina Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra (Org.). **Diálogos na Educação Básica: políticas, currículo e discurso**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015, p. 29-54.

SILVA, Vanessa Azevedo Cabral da Silva; VELOSO, Tamires Barros; ALMEIDA, Lucianalva Andrade Ataíde. Discursos em disputas sobre Educação do Campo nas políticas curriculares de formação de professores. **Revista Cocar**, Belém- PA, v. 1, n. 22, p. 01- 21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6971/3246>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA-NETO, Nathanael da Cruz e. **A política da Capes para a formação de professores da educação básica e os indicadores do plano nacional de educação**. 2022. 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília/SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4d6f5ddc-c732-4711-8e38-e33da44f0cfe/content>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, 2006, p. 20- 45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Geografia: ensino e formação de professores**. Marília: Lutas Anticapital, 2020. 200 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348630274_Geography_teaching_teacher_training_Geografia_ensino_e_formacao_de_professores. Acesso em: 09 abr. 2026.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. A efêmera trajetória das escolas normais rurais no Brasil (1930-1970). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e84533, 2022, p. 01-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4fTRXs39nytW6yYktHhTFPs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 09 abr. 2026.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 571 - 577.

TORRES, Julio Cesar *et al.* Formação de professores e territorialidade: questões elementares na educação dos povos do campo. In: **Jornada de Estudos Agrários - Territórios e Movimentos Sociais**, 2014, Marília/SP. Anais da Jornada de Estudos Agrários. Marília/SP, UNESP, v. 1, 2014, p. 01-15. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/jornadadeestudosagrarios/torres_julio-cesar_fernandes_silvia-aparecida-de-souza_silva_claudio-rodrigues-da_moraes_agnes-iara-domingos.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

TORRES, Julio Cesar; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. Educação do Campo no instituto de Educação Josué de Castro: a formação de educadores no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *In*: DAL RI, Neusa Maria *et al.* **Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 269-290.

TORRES, Julio Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos/SP, v. 8, 2014, p. 262 – 272. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/962>. Acesso em: 13 nov. 2024.

VENCO, Selma. Obscura claridade no trabalho docente: debates teóricos e empíricos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, e289487, p. 1-13, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fMtk4wCZDQmc95q4zj6h5gB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2025.

VIEIRA, Lercher Sofia. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE**, v.23, n.1, 2007, p. 53-69. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 29 dez. 2022.

VILLELA, Fábio Fernandes. Práticas educativas comparadas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina. **Revista NERA**, v. 14, n. 19, p. 90–103, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1802/1729>. Acesso em: 14 out. 2025.