

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gabriela França Moura¹

Antoniele Silvana de Melo Souza²

Resumo:

A presente pesquisa faz parte da formação continuada de professores que atuam na Educação do Campo, considerando as especificidades culturais, sociais e estruturais das comunidades rurais. Com objetivo de entender as necessidades de formação desses profissionais; compreender as políticas de formação docente no âmbito da educação do campo; identificar os desafios enfrentados pelos docentes no contexto rural; a pesquisa possui a abordagem qualitativa, com o procedimento metodológico da revisão bibliográfica e aplicação de questionário a professores de escolas municipais em Corrente-PI. O estudo contextualiza historicamente a exclusão das populações rurais das políticas educacionais brasileiras, destacando avanços e limites das ações de formação docente voltadas ao campo. Aponta a importância da formação continuada como processo contínuo e contextualizado, capaz de promover práticas pedagógicas comprometidas com a realidade local. Os resultados indicam que os professores reconhecem a precariedade das escolas do campo e a necessidade de formações que articulem teoria e prática. Ressalta-se, ainda, a relevância do fortalecimento das políticas públicas, da valorização dos saberes locais e da construção de estratégias que envolvam a comunidade escolar. Conclui-se que a formação docente no campo deve estar alinhada a uma proposta pedagógica crítica e transformadora, capaz de contribuir para a superação das desigualdades históricas e a efetivação de uma educação de qualidade para os povos do campo.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação do Campo. Prática docente.

Abstract

This research is part of the continuing education of teachers working in rural education, taking into account the cultural, social, and structural specificities of rural communities. Its objective is to understand the training needs of these professionals; to analyze teacher education policies within the scope of rural education; and to identify the challenges faced by teachers in the rural context. The research adopts a qualitative approach, using bibliographical review and the application of questionnaires to teachers from municipal schools in Corrente-PI as methodological procedures. The study provides a historical context of the exclusion of rural populations from Brazilian educational policies, highlighting the advances and limitations of teacher education initiatives aimed at rural areas. It emphasizes the importance of continuing education as an ongoing and contextualized process, capable of promoting pedagogical practices committed to the local reality. The results indicate that teachers recognize the precarious conditions of rural schools and the need for training that integrates theory and practice. Furthermore, the study highlights the relevance of strengthening public policies, valuing local

¹ Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Campus Jesualdo Cavalcanti.

E-mail: gfmoura@cte.uespi.br

² Doutora em Educação/Área Formação de Professores. Profª Adjunta da Universidade Estadual do Piauí – UESPI

. E-mail: antonielesouza@cte.uespi.br

knowledge, and developing strategies that engage the school community. It concludes that teacher education in rural areas must be aligned with a critical and transformative pedagogical approach, capable of contributing to overcoming historical inequalities and ensuring quality education for rural populations.

Keywords: Continuing education; Rural education; Teaching practice

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores desempenha um papel fundamental na busca pela melhoria da qualidade educacional, especialmente em contextos rurais, onde as particularidades e os desafios sociais, econômicos e culturais exigem abordagens pedagógicas específicas. A educação no campo, marcada pela singularidade das comunidades em que está inserida, demanda que os professores estejam em constante aprimoramento para atender às necessidades dessas populações.

A motivação para desenvolver este estudo surge da constatação de que, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a educação do campo, ainda existem desafios significativos no que diz respeito à formação continuada dos professores que atuam nessas realidades. Esses profissionais enfrentam contextos específicos, marcados por dificuldades estruturais, culturais e pedagógicas que demandam práticas formativas diferenciadas e contextualizadas.

O problema central abordado neste trabalho consiste em compreender como a formação continuada de professores de escolas rurais pode contribuir para a educação de qualidade. Diante das peculiaridades e desafios enfrentados pelas comunidades rurais, é fundamental investigar: de que forma a formação dos professores pode ser aprimorada para atender às necessidades específicas desses contextos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e eficaz?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as estratégias e práticas de formação docente na educação no campo a partir do relato de professores que atuam na área do tema desta pesquisa em tela. Tendo como objetivos específicos, a saber: Entender as necessidades de formação desses profissionais; compreender as políticas de formação docente no âmbito da educação do campo; identificar os desafios enfrentados pelos docentes no contexto rural;

Na realização deste trabalho, foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, com o auxílio da pesquisa de campo por meio da utilização de um questionário com perguntas abertas, sem identificação dos entrevistados. Inicialmente, foram analisados estudos já publicados sobre a formação continuada de professores, com ênfase nos que abordam a

modalidade de educação no campo, em seguida foi realizada a aplicação de um pequeno questionário a três professores atuantes na educação do campo em escolas municipais da cidade de Corrente no Piauí. As principais obras, artigos e teses relacionadas ao tema foram selecionadas a partir de bases de dados acadêmicas, assim como legislações e documentos oficiais que regulamentam a educação no campo e as políticas de formação docente no Brasil.

A pesquisa bibliográfica permitiu o levantamento de referenciais teóricos que embasaram a análise crítica sobre a formação continuada de professores de escolas rurais. Autores como Arroyo (2004; 2012), Molina (2014; 2015), Caldart (2000; 2004; 2009) entre outros, foram consultados para fornecer uma base teórica sólida, especialmente no que tange aos desafios e às especificidades da prática docente em áreas do campo. Com essa abordagem, foi possível reunir informações relevantes que subsidiaram a discussão crítica sobre as práticas de formação continuada voltadas para os professores de escolas do campo, permitindo uma análise detalhada das contribuições e limitações dessas iniciativas para a promoção de uma educação de qualidade no campo.

A estrutura deste artigo foi organizada de maneira a permitir uma análise detalhada sobre a formação continuada de professores na modalidade de educação no campo, abordando tanto os aspectos teóricos quanto às implicações práticas divididos em três seções. Na primeira seção com título *Movimento da Sociedade do Campo: Concepções no Brasil e Piauí*, essa seção trata da história e das concepções da Educação do Campo no Brasil e no estado do Piauí, com foco especial na formação de professores para as áreas rurais. Ela analisa como, historicamente, as populações do campo foram marginalizadas pelas políticas públicas educacionais, refletindo uma visão elitista e urbana do ensino, desde o período colonial até os dias atuais.

A segunda seção com título, *Avanços na construção do movimento da Educação do Campo*. Essa seção trata da construção histórica, política e legal da Educação do Campo no Brasil como resultado das lutas sociais, destacando os avanços institucionais obtidos, mas também aponta para as limitações dessas conquistas diante de uma estrutura social excluente.

A terceira seção com título, *Percepção Sobre a Formação Continuada na Realidade do Campo*, trata da análise das percepções dos professores acerca dos desafios e necessidades da formação docente no contexto da Educação do Campo. Por meio de entrevistas, são evidenciadas as dificuldades enfrentadas, como a precariedade estrutural, a falta de recursos e a carência de uma formação inicial adequada às especificidades rurais.

1. MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Concepções no Brasil e Piauí

A formação da sociedade brasileira ocorreu em um contexto de clara marginalização das populações do campo quanto às políticas públicas de educação, especialmente no que se refere à preparação de professores. Esse cenário pode ser atribuído, por um lado, à estrutura econômica predominantemente agrária e extrativista implantada durante o período colonial e, por outro, à manutenção de uma visão ideológica elitista e oligárquica. Essa mentalidade sustentava a ideia de que os conhecimentos escolares não eram necessários para os que viviam no campo, uma vez que, segundo o senso comum, “*gente da roça não carece de estudos*”. *Isso é coisa de gente da cidade*” (Leite, 2002, p. 14).

Essa concepção, que orientou tanto as ações do Estado quanto sua omissão, influenciou significativamente a organização social do Brasil, resultando na exclusão dos habitantes das áreas rurais das políticas educacionais, já escassas durante os séculos XVI ao XIX. A educação formal, nesse período, era voltada quase exclusivamente para os filhos da elite, com foco nas humanidades e nas letras. O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 destaca que o modelo de ensino vigente no Brasil colonial era dissociado da realidade social do país e excluía mulheres, escravizados e agregados, servindo aos interesses da Coroa portuguesa e persistindo mesmo após a saída dos jesuítas (Brasil, 2001).

Quanto à formação docente, os jesuítas realizavam um processo rigoroso de preparação, que exigia conhecimentos em Teologia e Filosofia. Os candidatos à docência deveriam ter ao menos trinta anos e manter boa reputação. No entanto, após a expulsão dos jesuítas por ordem do Marquês de Pombal, em 1759, esse processo foi descontinuado, sendo substituído pelas aulas régias, voltadas exclusivamente à elite (Oliveira, 2013).

A Lei de 15 de outubro de 1827, que regulamentava o ensino primário no Brasil Império, não fazia distinção entre campo e cidade, o que, na prática, ignorava as especificidades e dificuldades do meio rural. A formação dos professores, prevista por essa legislação, limitava-se à prática docente em sala de aula, sem uma formação teórica adequada. Além disso, não se exigia qualificação formal, permitindo que qualquer pessoa com habilidades mínimas de leitura e escrita exercesse o magistério (Oliveira, 2013). Foi apenas a partir da segunda metade do século XIX que surgiram, de forma ainda tímida, as primeiras iniciativas para a formação docente mais estruturada, como a criação das escolas normais. No entanto, essas instituições se concentravam nas áreas urbanas e atendiam principalmente às classes mais favorecidas, o que perpetuava a exclusão dos habitantes do campo e comprometia a qualidade da educação oferecida no campo (Saviani, 2005).

Durante o século XX, especialmente com a expansão da industrialização e da urbanização, as políticas públicas educacionais continuaram a priorizar as áreas urbanas. A

população rural permaneceu à margem desses processos, enfrentando dificuldades como a precariedade das escolas, a ausência de professores qualificados e a desvalorização da educação rural. Essa realidade refletia uma visão política e social que associava o progresso ao urbano e relegava o rural a uma posição secundária (Caldart, 2000). Mesmo com os avanços promovidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a exclusão histórica das populações rurais ainda apresenta reflexos nas políticas educacionais contemporâneas. Apesar do reconhecimento da necessidade de atender às especificidades do campo, os desafios relacionados à formação docente, infraestrutura escolar e valorização da cultura rural persistem (Arroyo, 2004; Caldart, 2000).

Foi nesse cenário que Paulo Freire apresentou sua proposta de uma educação libertadora no Brasil, consolidando pela primeira vez, de maneira sistemática, uma pedagogia voltada às classes populares e trabalhadoras, abordagem que segue influente tanto nacional quanto internacionalmente. As bases conceituais da Educação do Campo estão enraizadas na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987), nas práticas oriundas da Educação Popular (Arroyo, 2004), e nas experiências educativas dos movimentos sociais, especialmente a chamada Pedagogia do Movimento (Caldart, 2004), destacando-se o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ainda na década de 1960, surgiram as primeiras ações voltadas à formação docente a partir das necessidades das comunidades rurais, com foco na emancipação política e no desenvolvimento de uma consciência crítica, lideradas por Freire. Contudo, a partir do golpe civil-militar de 1964, houve um retrocesso significativo nas políticas educacionais, caracterizado pelo fechamento dos espaços democráticos, exílio de lideranças populares, entre elas o próprio Freire e centralização dos recursos e decisões educacionais. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 14), os anos pós-golpe marcaram uma crescente burocratização do trabalho docente, com políticas que falharam em democratizar o ensino e em combater a exclusão social.

No Piauí, Santana (2011) aponta que o meio rural foi fortemente afetado pela ausência de políticas públicas educacionais, resultando em altos índices de analfabetismo. Programas como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) chegaram a atender parte da população urbana e rural, oferecendo materiais didáticos e formação para professores leigos. No entanto, esse período também foi marcado por um silenciamento das políticas e da produção acadêmica no que se refere à educação no campo e à formação de seus docentes. Durante os governos militares, nas décadas de 1960 e 1970, prevaleceu um modelo econômico centrado na monocultura, industrialização e grandes obras de infraestrutura, que aprofundou os conflitos agrários, como os enfrentados por posseiros e

seringueiros. O projeto de desenvolvimento imposto pelos militares impunha à educação rural o papel de formar sujeitos subservientes ao sistema, o que limitava a ação docente no campo. Ao final dos anos 1970, a situação das escolas rurais voltou a se deteriorar, com altos índices de analfabetismo. Em resposta, foram criados cursos de curta duração para qualificar ou certificar professores leigos, como indicam Molina e Antunes-Rocha (2014).

Cortez (2006) observa que, no Piauí, as ações de formação docente nos anos 1970 estavam pautadas em estratégias de capacitação por meio do sistema de Pedagógico Parcelado e dos projetos LOGOS I e LOGOS II, com estrutura modular. Já Gonçalves (2015) identificou que, entre 1971 e 1989, a docência rural piauiense foi impactada por diversas iniciativas, como os programas Promunicípio, Polonordeste, Pronatec Rural, Edurural, entre outros. Apesar de contribuírem pontualmente para a formação docente, tais ações eram fragmentadas, rápidas e alinhadas à lógica da Educação Rural distinta da Educação do Campo defendida nos anos 1990.

No plano nacional, esse período foi marcado pelo fortalecimento das lutas pela redemocratização, mobilização social e conquista de direitos, culminando na Constituição Federal de 1988. Esse novo marco jurídico reconheceu a diversidade da população rural. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) introduziu, em seu artigo 28, a necessidade de adaptar a escola à realidade do campo, um avanço inédito até então. Com a promulgação da nova Constituição e da LDB/96, as políticas educacionais passaram a valorizar a universalização do ensino, expansão da Educação Infantil e do Ensino Médio, criação de fundos de financiamento, acesso obrigatório à escola dos 4 aos 17 anos, e programas sociais que incentivam a frequência escolar. A LDB também trouxe à tona a formação docente como tema central das políticas públicas, estabelecendo no artigo 62 que a formação para atuar na educação básica deveria ocorrer em nível superior, ainda que se admitisse a formação mínima em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Essas mudanças impuseram novas exigências à carreira docente, como concursos públicos, planos de carreira e salário, e o compromisso dos gestores com a oferta de formação em nível médio e superior. Conforme Freitas (2002, p. 137), esse período também se caracterizou por flexibilizações curriculares e adequações aos perfis profissionais exigidos pelo novo modelo de produção, influenciado pela reestruturação do trabalho.

No Piauí, as décadas de 1980 e 1990 e os primeiros anos dos anos 2000 foram marcados pela continuidade de projetos como LOGOS I, LOGOS II e Edurural. Já no início dos anos 2000, surgiram os programas PROFORMAÇÃO (2000) e PROINFANTIL (2004), voltados à formação pedagógica de professores em exercício sem qualificação adequada. A formação superior em Licenciatura Plena, por sua vez, passou a ser ofertada pela Universidade Estadual

do Piauí (UESPI), principalmente durante os recessos escolares, via convênios com municípios e o governo estadual. Contudo, como afirma Freitas (2002, p. 148), esses processos tendiam mais à certificação formal do que à formação efetiva de qualidade. No final dos anos 1990, os movimentos sociais do campo intensificaram suas mobilizações por uma educação pública contextualizada e específica para os povos do campo. O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997 com o apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do MST, resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e na proposição de uma nova concepção de escola para o campo a Educação do Campo (Caldart, 2004).

A Educação do Campo nasce, portanto, da luta dos movimentos sociais por justiça social, acesso à terra, e valorização da cultura camponesa. Trata-se de uma resposta crítica às práticas da chamada Educação Rural, frequentemente descontextualizada e voltada à formação de mão de obra para a agricultura moderna ou o êxodo rural. Silva (2005, p. 34) salienta que essas campanhas desconsideravam a vida no campo e se limitavam à chamada “escola de primeiras letras”, que pouco contribuía para a realidade local. O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), especialmente por meio do seu Eixo 2, passou a apoiar a formação inicial de docentes em exercício na Educação do Campo e quilombola, por meio de cursos presenciais e a distância, em parceria com universidades federais, institutos federais e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES), fortalecendo a atuação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em 2005, surge o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdOc), voltado à formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas rurais. Esse curso possui uma matriz curricular específica, pautada em princípios sociopolíticos e culturais da realidade camponesa. O Movimento da Educação do Campo defende que a formação docente deve ser crítica, situada e organizada em alternância entre tempo escola e tempo comunidade, alinhando o projeto político-pedagógico das escolas à realidade dos territórios onde estão inseridas (Molina, 2015). Essa proposta, resultado direto da mobilização social, foi apresentada ao Estado na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (1998) e reafirmada como prioridade na Segunda Conferência (2004). Atualmente, o LEdOc é desenvolvido por 42 universidades brasileiras, com foco na escola do campo e na gestão de processos educativos escolares e comunitários. A organização curricular multidisciplinar articula-se por áreas do conhecimento e por tempos de alternância (Molina, 2015).

Além do LEdoC, outras políticas de formação docente têm contribuído para ampliar o acesso à formação superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a UAB e o PARFOR. Entretanto, o Movimento da Educação do Campo alerta que tais propostas, por vezes, são genéricas, descontextualizadas e voltadas mais para atender às demandas de mercado do que para promover uma formação crítica e comprometida com os territórios camponeses.

2. AVANÇOS NA CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No contexto das lutas pela ampliação da Educação do Campo, destacam-se importantes avanços. No entanto, é fundamental considerar que esses progressos coexistem com desafios significativos relacionados à perda de direitos dos sujeitos do campo. O direito à educação, embora seja uma conquista essencial, precisa estar intrinsecamente vinculado à garantia de direitos como acesso à terra, ao trabalho digno e à justiça social. Dados registrados no Censo Agropecuário evidenciam a persistência de problemas estruturais, como o aumento da concentração fundiária, reafirmando a necessidade de avanços integrados nesses aspectos.

Entre os progressos conquistados, merece destaque o fortalecimento do direito à educação para as populações rurais. Esse avanço é resultado da implementação de programas educacionais voltados para esses sujeitos sociais, da inclusão do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e da articulação entre movimentos sociais e instituições, especialmente com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec).

Na esfera legislativa, as lutas do Movimento da Educação do Campo consolidaram instrumentos legais fundamentais para a efetivação do direito à educação com respeito às especificidades dos sujeitos do campo. Entre os principais marcos legais, destacam-se:

- **Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo:** Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008.
- **Parecer nº 1/2006:** Reconhece os Dias Letivos da Alternância, homologado pela CEB.
- **Decreto nº 7.352/2010:** Estabelece a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

O Decreto nº 7.352/2010, em particular, elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, assegurando maior permanência e continuidade, antes restritas a programas

de governo temporários. Do conjunto dos artigos que o compõem, destaque-se o que constitui o pilar estruturante, os objetivos principais de determinado diploma legal (Brasil, 2010)

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010).

Destaque-se, também, o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo (Brasil, 2010):

Art. 1º [...] § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010)

A luta pela universalidade do direito à educação, ancorada em instrumentos legais como o Decreto nº 7.352/2010, revela-se como um elemento central na superação das desigualdades históricas enfrentadas pelas populações rurais. Nesse contexto, os movimentos sociais desempenham um papel essencial, ao reivindicar políticas públicas que considerem as especificidades dos sujeitos do campo e a necessidade de ações diferenciadas que compensem as desigualdades acumuladas ao longo da história.

É essencial reconhecer que a garantia jurídica do direito à educação não se traduz automaticamente em acesso efetivo. As contradições da sociedade capitalista perpetuam desigualdades que dificultam a universalização dos direitos. O estabelecimento de ações específicas, orientadas pelas demandas dos sujeitos do campo, é indispensável para assegurar a materialização concreta do direito à educação em consonância com os princípios de igualdade e justiça social.

3. PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REALIDADE DO CAMPO

Sob essa ótica, entende-se a formação docente como um processo contínuo de aprimoramento profissional, caracterizado como:

“um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens, que ocorre ao longo de toda a carreira docente, visando promover o desenvolvimento profissional do professor” (Giorgi, 2011, p. 33).

Durante o percurso investigativo, buscou-se abordar aspectos relacionados à formação de professores, com ênfase naqueles que atuam no campo. É relevante destacar que a formação continuada voltada aos docentes que atuam em Escolas do Campo deve considerar as especificidades desse contexto, como o trabalho com turmas multisseriadas e a realidade das escolas nucleadas. Ao refletirmos sobre essas práticas pedagógicas, surgiram questionamentos pertinentes aos processos formativos dos docentes da Educação do Campo. Partimos da hipótese de que é necessário investigar a existência de um diálogo entre a formação continuada recebida e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Diante disso, optamos por iniciar a análise a partir da compreensão do contexto em que essas práticas se desenvolvem. Para tanto, evidenciamos aspectos centrais dos desafios enfrentados pelos professores, tomando como referência suas experiências como atuantes no Campo. (Para conhecermos melhor as necessidades de formação e os desafios que entoam a formação docente de quem trabalha na Educação do Campo, incluir os relatos dos participantes da pesquisa foi de fundamental importância para compreender, de forma mais aprofundada e contextualizada, as reais necessidades, desafios e demandas enfrentadas pelos docentes que atuam na Educação do Campo. A escuta dos sujeitos permitiu ir além dos dados teóricos e documentais, trazendo à tona as experiências vividas, as dificuldades cotidianas, bem como as estratégias construídas por esses profissionais na busca por uma formação mais adequada e condizente com sua realidade.

Alguns questionamentos foram levantados a professores atuantes no Campo. Para a identificação das respostas emitidas pelos participantes e preservação do anonimato, obtidas por meio dos questionários, utilizamos a designação, como: Professor A; Professor B e Professor C, as quais foram atribuídas de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

O primeiro questionamento é sobre como os professores atuantes no campo se percebem no ensino na zona urbana e na zona rural, pois devemos compreender se esse tipo de ensino existe alguma diferenciação ou peculiaridade.

O ensino na zona urbana geralmente conta com maior infraestrutura, acesso a recursos tecnológicos, profissionais especializados e apoio pedagógico mais frequente. Já na zona rural, existem desafios como distâncias geográficas, falta de transporte adequado, escassez de materiais didáticos e, uma formação menos contextualizada para a realidade local. (Professor A)

O ensino na zona urbana geralmente conta com infraestrutura mais adequada, acesso facilitado a recursos tecnológicos e materiais didáticos, além de maior oferta de cursos de formação continuada para os professores. Já as escolas rurais enfrentam desafios, como infraestrutura precária, muitas escolas ainda sofrem com a falta de acesso à internet e escassez de materiais pedagógicos. (Professor B)

Homogêneo, os profissionais qualificados no componente Curricular das áreas do Ensino. Ou seja, um ensino igual. (Professor c)

Há uma compreensão crítica por parte dos participantes A e B sobre os desafios enfrentados pelas escolas do campo, especialmente no que se refere à infraestrutura, à formação docente e à valorização dos saberes locais, já o professor C vê o ensino de forma homogênea em relação ao componente curricular. De modo geral, os participantes reconhecem as desigualdades existentes entre o ensino ofertado nas zonas urbanas e rurais, destacando a precariedade estrutural, a carência de recursos pedagógicos e a ausência de acesso adequado à internet nas escolas do campo.

O segundo questionamento é sobre se a formação inicial dos professores pode preparar o estudante para atuar na realidade das escolas do campo e de que forma, levantar esse questionamento é de extrema importância, pois permite refletir se a formação inicial dos professores tem sido capaz de contemplar as especificidades, os saberes e as demandas das comunidades do campo.

Sim, desde que a formação inicial inclua conteúdos voltados para a Educação do Campo, com ênfase nas especificidades culturais, sociais e econômicas da zona rural.(Professor A)

A formação inicial tradicionalmente foca em contextos urbanos, deixando lacunas na preparação para atuar em escolas do campo. Para que os futuros professores estejam aptos a atuar nesse contexto, é necessário que os cursos de licenciatura incluam disciplinas que abordem as especificidades da educação rural. (Professor B)

Sim, os professores atualmente para ingressar nas Escolas Municipal de Educação, é através de concurso público no qual é necessário os candidatos com formação acadêmica (cursos de graduação). (Professor C)

Em relação à formação inicial, os participantes A e B apontam que os cursos de licenciatura, em sua maioria, são voltados à realidade urbana, o que resulta em lacunas significativas quando os profissionais são inseridos no contexto rural. A ausência de conteúdos específicos sobre a educação do campo, como a multisseriação, a importância dos saberes tradicionais e as práticas pedagógicas contextualizadas, é percebida como um fator limitador para a atuação docente qualificada. Já o participante C aponta que os professores são qualificados, pois os educadores atuantes são selecionados através de concurso público em que é necessário que os candidatos tenham formação acadêmica para serem aprovados.

O terceiro questionamento é sobre a opinião do professor, se é necessário a formação continuada voltada especificamente para a Educação do Campo e como isso ajudaria, é importante levantar esse questionamento porque a opinião do professor é fundamental para compreender as reais necessidades e desafios enfrentados no contexto da Educação do Campo.

Sim, a formação continuada é essencial para que os professores que já atuam na zona rural possam refletir sobre sua prática, atualizar seus conhecimentos e trocar experiências. Programas de formação continuada voltados à Educação do Campo ajudam a desenvolver estratégias pedagógicas contextualizadas, fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, e contribuem para a valorização das identidades locais. (Professor A)

Sim, a formação continuada é fundamental para que os professores da zona rural possam aprimorar suas práticas pedagógicas e enfrentar os desafios específicos de suas realidades. Programas de formação continuada adaptados ao contexto rural permitem que os docentes desenvolvam projetos pedagógicos que integrem os saberes locais e promovam uma educação mais significativa para os alunos. (Professor B)

Sim, professores especialistas e atualizados, sempre aprendendo e ensinando, teorias e práticas transformando em novas experiências. (Professor C)

A formação continuada, por sua vez, é vista como uma estratégia essencial para suprir essas lacunas. Os participantes defendem a necessidade de programas formativos que considerem as especificidades das comunidades rurais e que promovam a valorização das práticas culturais locais. Esse tipo de formação permitiria aos professores ampliar suas ferramentas pedagógicas, promovendo uma educação mais significativa, integrada ao contexto em que os alunos estão inseridos. O quarto e último ponto levantado foi sobre como os professores do campo podem superar os desafios:

É importante que políticas públicas voltadas para a educação rural sejam implementadas, garantindo recursos adequados, infraestrutura e apoio institucional para os professores e alunos. (Professor A)

Podem fazer o uso de recursos locais, ou seja, utilizar materiais disponíveis na comunidade, como objetos do cotidiano e saberes tradicionais, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Parcerias comunitárias para estabelecer colaborações com famílias e lideranças locais para fortalecer o vínculo entre a escola e a família. (Professor B)

A tecnologia e inovação, programas de governos, projetos político-pedagógicos. (Professor C)

Outro ponto relevante identificado nas respostas refere-se às estratégias para superar os desafios da prática docente no campo. Os participantes sugerem o uso de recursos disponíveis nas comunidades, como objetos do cotidiano e saberes populares, além do fortalecimento do vínculo entre escola e família por meio de parcerias comunitárias e implementação de tecnologias. Tais estratégias indicam um reconhecimento da riqueza cultural presente nas zonas rurais e da necessidade de inseri-la no processo educativo.

Observando as respostas fica evidente que a superação dos desafios enfrentados pelos professores do campo não pode ser responsabilidade apenas dos indivíduos. É necessário o

comprometimento das políticas públicas, com investimentos em infraestrutura, formação docente contextualizada, apoio institucional e valorização dos profissionais que atuam no campo.

A análise das respostas dos participantes mostra a urgência de uma política educacional mais equitativa, que considere a diversidade dos territórios e das populações do campo. Reforça-se, portanto, que a qualidade da educação no campo está diretamente relacionada à valorização do contexto local, à formação adequada dos professores e ao reconhecimento da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo revela-se como um eixo fundamental para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e sensível às particularidades dessas populações. As análises realizadas demonstram que a valorização dos saberes locais, o reconhecimento das condições estruturais das escolas rurais e a construção de políticas públicas específicas são passos essenciais para o fortalecimento da Educação do Campo.

Através da pesquisa de campo, evidenciou-se a necessidade de uma formação que contemple as realidades culturais, econômicas e pedagógicas das comunidades rurais, além de estratégias formativas que articulem teoria e prática com foco na autonomia docente e na emancipação social dos estudantes do campo. Como destacam Arroyo, Caldart e Molina (2004), “a formação dos educadores do campo deve estar enraizada nas lutas, nas experiências, nos sonhos e projetos coletivos dos povos do campo”.

Nesse sentido, é imprescindível considerar que a formação continuada não se trata apenas da aquisição de novos conteúdos, mas da construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Para Arroyo (2012), “a formação de educadores do campo não pode ser apenas uma adaptação dos modelos urbanos, mas deve partir das realidades e das culturas campesinas”.

Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais considerem a diversidade dos territórios e valorizem os sujeitos do campo, garantindo-lhes acesso a uma formação crítica, contextualizada e transformadora. Como afirma Caldart (2009), “formar educadores do campo é formar sujeitos históricos capazes de construir, coletivamente, uma nova escola e uma nova sociedade”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli et al. *Dossiê: Por uma Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes para a Educação Básica do Campo.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra. 4^a edição. **São Paulo: Expressão Popular**, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CORTEZ, Maria do Carmo S. **Formação de professores e educação do campo no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz C. de. **Formação de professores e políticas públicas educacionais**. Campinas: Papirus, 2002.

GIORGI, Marisa. **Formação continuada: perspectivas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Geovania Maria. **Educação do Campo no Piauí**: políticas públicas e formação docente. Teresina: EDUFPI, 2015.

LEITE, Sérgio. **Educação no meio rural: um desafio histórico**. São Paulo: Cortez, 2002. MOLINA, Mônica C. Educação do Campo e a formação de professores: por uma política pública com identidade. **Revista Educação em Debate, Fortaleza**, n. 37, p. 99-122, 2005.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. **Educação do campo**: história, práticas e desafios no Brasil contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional e formação de professores no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2013.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **O professor reflexivo e a formação continuada.** São Paulo: Cortez, 2012.

SANTANA, Fábio C. **Educação e políticas públicas no meio rural piauiense.** Teresina: EDUFPI, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Roberto. **Educação rural e os desafios da formação de professores.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.