

Incongruências nas políticas públicas de educação para a formação inicial de professores da escola do campo

 Cleide Carvalho de Matos ¹,  Eliane Miranda Costa ²,  Vivianne Nunes da Silva Caetano ³

^{1, 2, 3} Universidade Federal do Pará – UFPA. Programa de Pós-Graduação em Sociobiodiversidade e Educação. Avenida Anajás, S/N, Bairro Universitário, Breves/PA, Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: cleidematos@ufpa.br

RESUMO. Este texto discute a formação inicial dos professores da escola do campo a partir das políticas públicas educacionais. Tem-se por perspectiva identificar as políticas educacionais voltadas para a formação inicial de educadores do campo, e assim refletir acerca dos avanços e limites da formação de professores para a Educação do Campo no Brasil. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e documental que tem como principais documentos o Plano Nacional de Educação (2014-2024); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996); Constituição Federal de 1988 (CF/1988); as “Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo” (Resolução Conselho Nacional de Educação-CNE/Câmara da Educação Básica-CEB nº 1, de 3 de abril de 2002); a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019; e a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024. Nos resultados, verifica-se que a que a incorporação nos documentos legais das demandas educacionais das populações do campo, que historicamente foram excluídos das políticas públicas sociais, somente se efetivou mediante a organização e luta dos movimentos sociais. O que significa dizer que a organização social dos coletivos campesinos é um ato político, um ato de resistência e existência desses grupos sociais.

Palavras-chave: formação inicial, escola do campo, Educação do Campo, legislação nacional.



Inconsistencies in public education policies for the initial training of teachers in rural schools

ABSTRACT. This text discusses the initial training of rural teachers based on public education policies. The aim is to identify the educational policies aimed at the initial training of rural educators, thus reflecting on the advances and limitations of teacher training for Rural Education in Brazil. This is a bibliographic and documentary study, whose main documents are the National Education Plan (2014-2024); the National Education Guidelines and Bases Law (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB*, Law No. 9.394/1996); CF/1988; the “Operational Guidelines for Rural Schools” (Resolution National Education Council- (*Conselho Nacional de Educação*) CNE/Basic Education Chamber (*Câmara da Educação Básica*) - CEB No. 1, of April 3, 2002), CNE/CP Resolution No. 2 of 2019 and CNE/CP Resolution No. 4 of 2024. The results show that the inclusion in legal documents of the educational demands of the rural population, historically excluded from public social policies, was only possible through the organization and struggle of social movements. This means that the social organization of rural collectives is a political act, an act of resistance and existence for these social groups.

Keywords: initial training, rural school, Rural Education, national legislation.

Inconsistencias en las políticas educativas públicas para la formación inicial de docentes en escuelas rurales

RESUMEN. Este texto aborda la formación inicial de profesores de escuelas rurales a partir de las políticas públicas educativas. El objetivo es identificar las políticas educativas dirigidas a la formación inicial de los educadores rurales y reflexionar sobre los avances y límites de la formación docente para la Educación Rural en Brasil. Se trata de un estudio bibliográfico y documental en el que los principales documentos de referencia son el Plan Nacional de Educación (2014-2024), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, Ley n.º 9.394/1996), la CF/1988, las “Directrices Operativas para las Escuelas Rurales” (Resolución del Consejo Nacional de Educación-CNE/Cámara de Educación Básica-CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), la Resolución CNE/CP n.º 2 de 2019 y la Resolución CNE/CP n.º 4 de 2024. Los resultados muestran que la incorporación de las demandas educativas de las poblaciones rurales, históricamente excluidas de las políticas públicas sociales, solo se produjo a través de la organización y la lucha de los movimientos sociales. Esto significa que la organización social de los colectivos rurales es un acto político, un acto de resistencia y de existencia de estos grupos sociales.

Palabras clave: formación inicial, escuela rural, Educación Rural, legislación nacional.

Introdução

Este texto discute a formação inicial de professores para a Escola do Campo a partir das políticas públicas educacionais, em vista de refletir acerca de avanços e limites da formação de professores para a Educação do Campo no Brasil. Na perspectiva de Azevedo e Aguiar (2001), as políticas públicas educacionais são “... componentes do conjunto das políticas públicas de corte social, entendidas como a expressão da ação (ou não ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental, no movimento de regulação do setor educação” (p. 73).

Ainda segundo essas autoras, as categorias políticas públicas educacionais se desdobram em duas subcategorias: “concepções e programas”. No que diz respeito à subcategoria “concepções”, a entendem como “... expressão dos referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias de ação” (Azevedo & Aguiar, 2001:73). Por sua vez, a subcategoria “programa” “... foi tomado no sentido *strictu* quando referenciado às políticas, como *policy*: programa de ação, que também se desmembra em projetos” (Azevedo & Aguiar, 2001, p. 73).

Considerando tal abordagem, elencamos as seguintes indagações: Que políticas educacionais estão voltadas para a formação inicial de educadores e educadoras do campo? Que avanços e limites podem ser evidenciados na configuração dessa formação? Para identificar tais políticas e refletir acerca desses avanços e limites, procuramos, neste artigo, evidenciar os referenciais normativos que balizam a formação inicial de professores para a Educação do Campo. A escolha dos documentos oficiais para a formação inicial dos professores da Escola do Campo se fez por ser um tema que carece ser compreendido dentro do processo de redefinição do Estado Brasileiro diante das políticas neoliberais. A formação de professores tem se constituído em tema de preocupação de gestores, entidades, associações, partidos políticos e do Ministério da Educação (MEC). Nos últimos anos foi objeto de diferentes legislações que redefiniram a formação de professores no Brasil. Por isso, constitui matéria de interesse para diferentes campos do conhecimento.

A metodologia utilizada para o estudo compreendeu quatro fases: a primeira consistiu na revisão da literatura; a segunda envolveu a captura dos documentos em sites oficiais; a terceira abrangeu a descrição e análise dos documentos; e a quarta compreendeu a elaboração deste artigo científico.

Como parte do processo de apreensão do objeto realizamos a revisão da literatura, que, segundo Dorsa (2020), possibilita o encontro com pesquisas similares, permite a análise das metodologias utilizadas e, deste modo, “... oportuniza aos pesquisadores a elaboração de textos a partir de uma perspectiva histórica sobre determinado tema, tanto em nível nacional quanto internacional, dependendo da abrangência ...” (p. 681). Desta forma, a revisão de literatura contribui para construção de “... uma linha de raciocínio que pode guiar a leitura dos pesquisadores, levando-os das premissas às conclusões”. (p. 681).

Por meio da pesquisa documental selecionamos os seguintes documentos: Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996); Constituição Federal de 1988 (CF/1988); e as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo (Resolução Conselho Nacional de Educação-CNE/Câmara da Educação Básica-CEB nº 1, de 3 de abril de 2002). Recorremos ainda à leitura da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 e da Resolução CNE/CP n.º 4 de 2024.

Para Evangelista (n.d.), “Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” (p. 5-6). Ainda segundo a autora, o pesquisador precisa assumir uma posição epistemológica, pois a pesquisa se estende para determinantes mais profundos, pois, “... produzir conhecimentos é produzir consciências” (p. 5-6). Por isso, a presente pesquisa tem como base a perspectiva crítica de educação, por entender que ela nos ajuda a compreender as contradições presentes na sociedade capitalista.

A leitura e a análise dos documentos estão sustentadas na revisão da literatura, composta por produções teóricas de autores do campo da Educação, especialmente da Educação do Campo, com destaque para Santos (2012), Caldart (2004; 2011), Molina (2015) e Molina e Sá (2012), entre outros.

Para uma melhor organização das informações discutidas neste artigo, elas foram divididas em três partes: inicialmente pautamos a história e a trajetória da Educação do Campo como paradigma de resistência ao conservadorismo forjada pelos próprios coletivos do campo, depois procuramos evidenciar a formação inicial de professores das Escolas do Campo e, por conseguinte, a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo e, na sequência, pontuamos o que diz o PNE acerca da formação dos professores de escolas do campo e se a ação proposta até então foi materializada. E, ao finalizarmos, busca-se desenvolver algumas perspectivas sobre uma política de formação alinhada aos interesses dos coletivos do campo.

Formação docente para a Educação do Campo

A defesa da qualificação profissional dos docentes do campo vem das demandas das populações campesinas, que por meio dos Movimentos Sociais “superam a busca isolada pelas soluções de seus problemas imediatos e ascendem à busca coletiva” (Santos, 2012, p. 20). Esse movimento instituiu uma nova concepção de política pública gestada por “sujeitos concretos, territorializados, sujeitos coletivos, inseridos num movimento contra-hegemônico, capaz de instituir novos direitos e universalizá-los. Universalizá-los a partir de sua concretude. E a sua concretude é a diversidade” (Santos, 2012, p. 21). Por isso, a institucionalização da formação de professores para a Educação do Campo precisa ser analisada em seu processo histórico.

Na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998 pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), II Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre as pautas que foram debatidas, destaca-se “as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural” (Santos, 2017, p. 2016).

Outro ponto importante nesse processo de construção de uma formação de professores específica para o campo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). De acordo com Santos (2017), o referido programa resultou do compromisso assumido pelo governo brasileiro e “... as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as rurais, governos estaduais e municipais, considerando a diversidade dos atores sociais envolvidos no processo de luta por terra e educação no país” (p. 216).

Nessa trajetória, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) representa um marco importante para a formação de professores para o campo, pois foi esse documento que estabeleceu, no ordenamento jurídico educacional, a necessidade de normatização do curso de formação de professores adequado às especificidades do campo. De acordo com a referida Resolução no Art. 13, a formação docente para a Educação do Campo deverá contemplar, de forma complementar, além das diretrizes que orientam a Educação Básica, os seguintes componentes:

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).

A Resolução define que a formação de professores deverá valorizar os povos do campo, seu bem viver e contribuir para a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos. A proposta pedagógica, por sua vez, deverá valorizar a diversidade cultural, as transformações sociais, econômicas e políticas nos espaços campesinos, bem como o acesso ao conhecimento científico e tecnológico e suas reverberações na melhoria da qualidade de vida dessas populações.

Em 2004, na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, a formação de professores foi pautada novamente, compondo o documento final do evento. Nesse evento, reafirma-se também o protagonismo dos Movimentos Sociais na defesa de uma “formação profissional adequada e vinculada aos problemas econômicos, políticos e sociais que enfrentam, pois, se assim não o for, dificilmente poderão construir uma outra realidade no campo” (Santos et al., 2020, p. 182-183).

Caldart (2004) destaca alguns marcos históricos que ocorreram em prol da Educação do Campo a partir da II Conferência por uma Educação do Campo, como por exemplo, a criação de fóruns e seminários de Educação do Campo, na esfera estadual, que possibilitaram debates com temas sobre “políticas públicas, educação desenvolvimento e cidadania, formação de professores, projeto político pedagógico, etc., socialização de experiências e de proposições para a construção de uma educação do campo com as marcas culturais dos sujeitos do campo” (Caldart, 2004, p. 14).

Em 2004, foi criada no MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), e nela foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. “Este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (Santos, 2017, p. 216).

Em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) no âmbito da SECADI. Tal programa resultou de parcerias firmadas entre Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e o Poder Público.

O Programa foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade de Brasília (UnB). O sentido do PROCAMPO é promover licenciaturas que tenham como princípio formar educadores através das áreas do conhecimento e não apenas os saberes fragmentados, habilitados por disciplinas, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior (Santos, 2017, p. 17).

Em 2010, foi promulgado o Decreto nº 7.352/2010, que instituiu a Política de Educação do Campo e o PRONERA. Nesse documento, a formação de professores é entendida como uma condição necessária para a concretização da Educação do Campo, conforme estabelece o art. 1º § 4º: “A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, “... em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo” (Brasil, 2010).

No Art. 2º, inciso III, o Decreto considera ainda que um dos princípios da Educação do Campo é o “... desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (Brasil, 2010). Ou seja, para colocar em prática o projeto de escola que atenda as especificidades da vida no campo, sem incorrer na repetição de “velhas práticas de adaptação do conteúdo da cidade ao campo ou qualquer tipo de adaptação ou cópia” (Santos, 2012:60), há necessidade de se construir uma nova proposta de formação dos educadores, formação que tenha como base a realidade concreta dos sujeitos do campo, que possibilite aos professores compreenderem não somente as “contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, mas também de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem na superação dessas contradições” (Molina & Sá, 2012, p. 473).

Ainda sobre a formação de professores para o campo, o Artigo 5, § 2.º, propõe que a organização curricular dos cursos de “formação docente poderá ser realizada mediante a utilização da metodologia da Pedagogia da Alternância por meio de atividades que integre o ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2010).

Complementar a esta proposição, o Artigo 5, § 3º, estabelece que:

As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2010).

O Decreto faz referência ao PROCAMPO, que foi subsidiado pela Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE/Conselho Deliberativo/CD nº 06 de 2009

com fomento para IES públicas que desenvolvessem projetos educacionais “de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica” (Brasil, 2009).

Em 2013, foi instituída a Portaria nº 86/2013, que criou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e suas diretrizes gerais. Essa Portaria reafirma muitos aspectos já pautados no Decreto nº. 7.352/2010. O documento define que a política de Educação do Campo “será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no *Plano Nacional de Educação*” (Brasil, 2013, Art. 1º, parágrafo único, grifo nosso). Embora a luta pela formação específica de educadores para o campo seja uma pauta presente nas reivindicações do movimento social, essa demanda ainda não estava assegurada no PNE em vigência na época (Brasil, 2010).

A Portaria define a formação de professores como um dos eixos centrais do PRONACAMPO e estabelece que:

I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; (Brasil, 2013).

É perceptível que a luta pela Educação do Campo se amplia paulatinamente, bem como a preocupação com programas de apoio técnico e financeiros aos Estados, Distrito Federal (DF) e Municípios para implementação da política de Educação do Campo, o PRONACAMPO é um exemplo desse movimento político-educacional.

Nesse processo histórico de luta contra a concepção de educação, “... centrada na competição, na formação para o “mercado de trabalho”, na “eficiência produtiva”, na “integração ao sistema” e no individualismo” (Menezes Neto, 2011, p. 25-26), a formação de professores ganha centralidade, “pois numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa” (Menezes Neto, 2011, p. 25).

Em 2019, a eleição de Jair Bolsonaro representou uma série de retrocessos na educação, entre ela destacamos a extinção da SECADI, e junto com ela, todos os projetos educacionais que possibilitaram avanços significativos na visibilidade de pautas que historicamente foram excluídas das políticas educacionais (Jakimi, 2021). Todavia, em 2023, já no governo Lula (2023-2026), a promulgação do Decreto nº 11.691, de 2023, que estabeleceu a nova estrutura do MEC, recriou a SECADI.

A formação inicial do/a professor/a das escolas do campo nas legislações nacionais

A formação de professores para a Educação do Campo, como se observa no enredo histórico, tem sido marcada, principalmente, pela negligência política, pois, ainda que seja referenciada em documentos legais, as ações implementadas se mantêm pouco expressivas, implicando negação de direitos dos diferentes coletivos que vivem e trabalham nos territórios rurais (Santos, 2018). Essa negligência pode ser observada por fenômenos como o fechamento de escolas, transporte escolar precário, entre outros que comprometem o direito à educação como previsto no Art. 205 da CF/1988. Em outros termos, isso significa que o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho no campesinato brasileiro não são tratados como prioridade.

Esse descaso histórico demanda diferentes desafios aos coletivos do campo. Entre os desafios destaca-se a formação de professores, que sempre se apresentou inadequada, ou até mesmo inexistente, ao considerarmos que por várias décadas a escola do campo foi (e ainda continua em muitas realidades, como mostra estudo de Lichand et al (2023) conduzida por professores sem a mínima habilitação para o exercício do magistério, isto é, docentes sem formação específica e sem experiência. Estes profissionais normalmente advindos do espaço urbano não tinham preparo para lidar com as especificidades das escolas do campo, especialmente, as turmas multisseriadas. Em tais turmas, além das aulas para alunos de diferentes níveis de aprendizagem e faixa etária, o/a docente precisava lidar com as várias funções escolares (Hage, 2005), uma vez que a escola do campo não contava (em muitos casos não conta) com gestão, coordenação pedagógica e demais serviços.

A partir do final dos anos de 1990, a formação desses profissionais passou a ser pautada pelos movimentos sociais e sindicais frente a necessidade de costurar uma proposta de educação fincada nas “demandas históricas e nos interesses sociais e culturais da classe trabalhadora”

(Santos, 2018:5). Tal proposta, conhecida por Educação do Campo, ganhou espaço na agenda governamental, sendo, assim, incorporada em documentos oficiais, como o PNE.

Na letra desse plano a Educação do Campo aparece de forma específica em 22 estratégias, distribuídas em 14 Metas. Dessas 22 Estratégias uma destina-se à formação de profissionais da educação para as escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas e educação especial. Embora trate-se de uma única estratégia, analisamos como avanço significativo ao considerarmos que o PNE (2001-2010) anterior “permaneceu com a concepção de Educação Rural no texto, ignorando o termo Educação do Campo e seus desdobramentos” (Santos, 2018:198), estabelecendo apenas três Estratégias às escolas do campo, das quais nenhuma destinada à formação docente. A prioridade política do referido PNE, segundo Santos (2018), era fundamentalmente disseminar uma ideia de educação urbana; “nesse sentido, o conjunto de objetivos e metas tinha, como foco central, as marcas e características de uma educação que atendesse às demandas e necessidades da população urbana” (p. 198). A autora considera que o silenciamento do PNE em relação às populações do campo evidencia o não cumprimento da obrigação do Estado Brasileiro, de garantir o direito constitucional de educação para “todos”.

O atual PNE na Meta 15 garantiu que em um prazo de um ano deveria ocorrer o estabelecimento de política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e professoras tenham acesso a formação de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014). Para a formação específica do profissional da escola do campo, a Estratégia 15.5 propõe: “Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (Brasil, 2014).

Essa Meta e Estratégia podem ser articulada às Metas 7 e 12. A Meta 7 trata da melhoria da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, destacando as Estratégias 7.26 e 7.33, as quais fazem, respectivamente, referência à formação específica para a Educação no Campo, de indígenas e comunidades quilombolas, e à capacitação de professores e professoras para atuarem na formação de leitores, de acordo com o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (Lei nº 13.005/2014). A Meta 12 estabelece como uma prioridade da Educação Superior pública a formação inicial de professores, em especial para o Ensino de Ciências e Matemática e outras áreas específicas. A Estratégia 12.13 prevê a “expansão de atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso,

permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (Brasil, 2014).

Analisando as Metas e Estratégias em destaque, podemos dizer que o PNE pauta o desenvolvimento de uma política específica para a formação de profissionais para atuação na Educação do Campo, o que em nossa leitura até o momento não ocorreu, pois não se verifica a existência de um plano específico criado a partir do PNE. Todavia, mesmo sem a devida implementação, o PNE configura-se como importante ferramenta para a formação dos profissionais das escolas do campo e da própria Educação do Campo como paradigma compromissado com a história, a cultura e a necessidades dos sujeitos e sujeitas dos territórios rurais.

Ainda que não exista uma política específica, cabe mencionar a existência de uma licenciatura específica, isto é, a Licenciatura em Educação do Campo, criada bem antes da aprovação do referido Plano. Como mencionado anteriormente neste texto, essa licenciatura origina-se no âmbito das universidades públicas em 2007, a partir das experiências do curso Pedagogia da Terra¹ proposto pelo MTS em parceria com universidades públicas, PRONERA e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Essa licenciatura constitui-se ferramenta de suma importância para a consolidação da Educação do Campo como um novo paradigma para criar escola, educação e formação docente que dialoguem com a diversidade cultural e identitária dos territórios rurais. Não se trata de uma ação de governo, mas resultante de luta e reivindicação dos próprios sujeitos do campo. É fato que uma vez criado, com a participação das universidades públicas, esse curso ganhou visibilidade e espaço na agenda nacional, sendo, portanto, inserido na estrutura do MEC, como se visualiza em seu enredo histórico.

A institucionalização da licenciatura se deu a partir de 2008, quando o Edital n. 202/2008, lançado pelo MEC por meio do PROCAMPO, convocou as IES públicas a apresentarem projetos de criação da nova licenciatura. Com a mesma prerrogativa o MEC lançou, em 2009, o Edital n.09/2009 e o Edital n. 02/2012. Em 2008 e 2009, a chamada voltou-se para a criação de cursos regulares da licenciatura, com duração de quatro anos, com o objetivo de formar professores para a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. Em 2012, o Edital previu a oferta de vagas durante três anos consecutivos, como perspectiva para garantir a continuidade de oferta dos cursos dentro das instituições (Paula, 2023).

Na leitura de Heloísa Paula (2023), outra diferença do Edital de 2012 em relação aos editais anteriores foi a autorização dada às IFEs para:

... contratarem de forma efetiva até 15 (quinze) professores e 3 (três) técnicos administrativos para cada curso selecionado. Como incentivo para se iniciar a implantação dos cursos foi paga, em uma única parcela, no primeiro ano, uma ordem de custeio de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por estudante (p. 250).

Em relação à organização curricular, em 2012 os cursos ofertados foram estruturados por área de conhecimentos para a docência multidisciplinar em Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Nos editais de 2008 e 2009, a recomendação foi por um currículo organizado na área de Ciências da Natureza, justificado pela perspectiva de se reverter a escassez de docentes habilitados nessa área nas escolas no campo (Paula, 2023). Além dessas áreas os cursos adotam como perspectiva metodológica a alternância pedagógica, isto é, com atividades para o tempo universidade e o tempo comunidade. Tais atividades devem ser realizadas de forma articuladas e em diálogo com os saberes e culturas dos sujeitos do campo, como indica a Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023.

Ainda de acordo com pesquisa realizada por Paula (2023), há em todo o país 76 cursos de Educação do Campo ofertados em Instituições Federais, estaduais e municipais. Desse total, 25 concentra-se na Região Nordeste; 16 no Norte; 16 no Sul; 13 no Sudeste; e seis no Centro-Oeste. A autora revela ainda que apenas 47 desses cursos encontram-se ativos, isto é, em pleno funcionamento, sendo 46 no formato presencial e 1 (um) na modalidade a distância. Outro dado importante sobre os cursos refere-se a sua criação, ou seja, 17 cursos foram criados em 2008; seis em 2009; dois em 2010; sete em 2011 (um por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor); 37 em 2012; 2 (dois) em 2016; e um em 2019 (pelo Parfor). Desses cursos em quatro o ingresso ocorreu via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou Sistema de Seleção Unificada (Sisu); os demais optaram por seleção específica².

Em 2015, Molina (2015) constatou que a Licenciatura em Educação do Campo era ofertada por 42 cursos no país. Em 2018, conforme Scariot et al. (2020), essa oferta passou para 61 cursos, e em 2023, para 76, como revela o estudo de Paula (2023). Esse resultado nos levam a sugerir uma relativa expansão do curso de Licenciatura em Educação do Campo, condição indispensável para provocar mudanças estruturais e o fomento da perspectiva de que os sujeitos do campo precisam de uma formação voltada para o seu cotidiano, para compreensão dos fenômenos a sua volta, para o entendimento acerca da marginalidade histórica que o campo foi

submetida e, principalmente, que possibilite novas concepções de escola, educação e formação docente dos territórios rurais.

Pelo exposto acima, verifica-se que os cursos em questão foram criados, em sua maioria, antes da aprovação do PNE. Apenas dois cursos foram criados após o PNE, o curso de 2016 e de 2019, este por meio do Parfor. Dados que ajudam a sustentar que a Estratégia 15.5, em destaque neste artigo, não foi materializada, como proposto pelo PNE. Cabe ressaltar que no campo, de acordo com pesquisa realizada por Lichand et al. (2003), em 2019, 27,9% de docentes de turmas multisseriadas não contavam com formação superior. Nessa pesquisa, Lichand et al. (2023) identificaram que nas

... turmas unisseriadas do Ensino Fundamental, cerca de 92,7% dos professores tinham pelo menos o ensino superior como o maior nível educacional alcançado em 2019. Já entre os professores das turmas multi, essa proporção cai para 71,2%. Consistente com esse panorama, 27,9% dos docentes de turmas multi em 2019 haviam chegado somente até o Ensino Médio, ante 7,2% das turmas unisseriadas. Ainda há poucos casos de professores que haviam completado apenas o Ensino Fundamental (0,6% nas multi e 0,1% nas unisseriadas) (p. 198).

Esses dados evidenciam que a carência de formação inicial, conforme estabelece a atual LDB, encontra-se, majoritariamente, nas turmas multisseriadas, que, por sua vez, estão localizadas no campo (Santos, 2018; Hage, 2006). De acordo com Santos (2018), as políticas públicas previstas no PNE (2014-2024) não representaram avanços na melhoria da qualidade da Educação do Campo. “Um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado” (p. 203). Sobre esse aspecto, a autora destaca que

A multissérie não é objeto de atenção do PNE (2014-2024), seja para sua manutenção, seja para sua extinção, como no PNE anterior. Entretanto, o ensino multisseriado tem sido uma dificuldade recorrente enfrentada pelas escolas do campo, como diferentes estudos têm demonstrado (Santos, 2018, p. 203-204).

Os professores das turmas multisseriadas apresentam menor nível de escolaridade, o que acarreta um pior índice de Adequação da Formação Docente (AFD) (Lichand et al., 2023). Lichand et al. (2023), ao analisarem a AFD de docentes brasileiros dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificaram que o indicador que mostra a formação superior em licenciaturas ou bacharelado com complementação pedagógica apresenta disparidade entre professores de escolas mult e unisseriadas.

... em 2019, 58,8% das escolas multi tinham um AFD menor que 5%, sendo que 94,6% dessas tinham um indicador igual a 0%. Para as escolas unisseriadas, o cenário era bem menos

alarmante: apenas 4,4% das escolas tinham um indicador menor que 5%, com uma participação muito maior de escolas com AFD acima de 50%. Já para as escolas multi, eram raros os casos em que o indicador ultrapassava 50% (p.19).

Esses dados evidenciam que a formação de professores para o campo ainda é negligenciada pelas políticas educacionais, o que corrobora com a afirmação de que a Estratégia 15.5 não foi materializada, como proposto pelo PNE.

É possível dizer que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados em 2016 e 2019 alinham-se ao ideário de formação específica indicado pelo PNE, mas não é possível afirmar que demanda diretamente dessa política. Concordamos com Dourado e Oliveira (2018), de que o PNE ficou comprometido mediante as ações conservadoras, pontualmente, a Emenda Constitucional nº 95 de 2016 (EC 95), a Reforma do Ensino Médio e a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais redirecionam o direito à educação e comprometem as metas e estratégias do PNE.

No contexto das atuais reformas, sobretudo a partir do golpe parlamentar de 2016, verifica-se que a negação de direitos a coletivos como os sujeitos do campo acentua-se mais ainda, tendo em vista, conforme Dourado e Oliveira (2018), o retrocesso significativo na agenda e nas políticas, especialmente as políticas educacionais, envolvendo temáticas como currículo, avaliação, gestão, financiamento e formação docente sob orientação de concepções privatistas e centralizadoras. Cabe pontuar que no ano de 2017, no Governo de Michel Temer (ago. 2016-2018), a LDB sofreu alteração, a qual estabeleceu que os currículos dos cursos de formação docente deveriam tomar como base o referencial curricular da Educação Básica.

Alinhado a esse propósito, aprovou-se, em 2019, as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores atrelada a BNCC. Trata-se da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revogou as diretrizes de 2015 (Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015), surgida como demanda do PNE. Essas diretrizes, aprovadas em 2015, pautavam a formação de professores a partir de uma integração entre políticas e gestão da Educação Básica, dinâmica que deveria ocorrer em articulação com a Educação Superior, incluindo a pós-graduação. Tais diretrizes procuravam resolver problemas históricos, mas como mencionado acima, nem chegou a ser implantada em muitos cursos de formação de professores.

Está em curso no país a implantação de uma política de formação de professores que se contrapõe em muitos aspectos do que propunham as diretrizes aprovada em 2015 e ao que reivindica o paradigma de Educação do Campo. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 institui a BNC-Formação, dispositivo que retoma os aspectos da formação tecnicista, reduz a capacidade

do professor de pensar e refletir criticamente para que então possa decidir sobre os aspectos curriculares e pedagógicos, sem considerar o construto teórico produzido historicamente no país.

Em 2024, foi aprovada uma nova Resolução pelo CNE, a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, a qual traz, no Art. 2º, no rol das habilitações para o exercício das funções de magistério, a Educação do Campo. Depois, a temática volta a ser citada somente no artigo 8º, o qual apresenta uma diretriz que precisa ser adotada pelos cursos de formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica para a Educação Escolar do Campo e a Educação Escolar Quilombola, a saber: “II - A formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade” (Brasil, 2024, p. 7). Todavia, no Art. 9º, estabelece que os cursos de formação inicial de professores deverão “II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular;” (Brasil, 2024, p. 7).

Por sua vez, o parágrafo único do Art. 10 estabelece que ao final do curso de formação inicial em nível superior os professores “... que venham a atuar em escolas indígenas, professores da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, deverão, em complementação ao disposto no *caput*” (Brasil, 2024, p. 8),

I - promover diálogo entre a comunidade escolar em que atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local; e

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (Brasil, 2024, p. 9).

A referida Resolução tem 24 artigos, mas apenas dois artigos fazem-se referências de forma mais específica à formação inicial de professores para a escola do campo. Embora a Resolução rompa com a ideia de competências que eram estruturantes na Resolução 2 de 2019, ela mantém a centralidade da BNCC na formação inicial de professores. É importante destacar que o currículo proposto por essa base anula as diferenças, as singularidades, as particularidades, portanto não reconhece os sujeitos do campo como produtores de conhecimentos.

Deste modo, não se verifica uma legítima preocupação com a formação dos educadores do campo, a qual ao longo da história da educação brasileira ocupou o lugar da marginalidade, uma vez que tinha como parâmetro a escola urbana (currículo, experiências), ignorando totalmente a realidade e a especificidade da escola do campo. Entendemos ser urgente e necessário a implementação de políticas de formação comprometidas com as necessidades formativas e educativas dos coletivos do campo. Aliás, uma política de formação que fomente no professor nova postura pedagógica tendo em vista o compromisso com a intervenção social, a diversidade cultura, a formação humana e o fortalecimento da identidade campesina (Santos, 2018).

Como argumenta Arroyo (2007), há a necessidade de um projeto com condições materiais para garantir o direito universal dos povos do campo à educação, pois “não terão sentido, ou cairão no vazio, programas isolados de formação, mantendo a ausência crônica de um projeto de campo e de políticas de educação” (p. 171). Em outros termos, não basta a escola estar situada no campo para ser vista como uma escola do campo, ela precisa dispor de condições materiais e infraestruturais e pedagógicas para então proporcionar à população do campo um trabalho educativo e formativo que respeite e valorize a cultura, a identidade, os direitos sociais e territoriais daqueles que lá habitam e trabalham. Como argumenta Caldart (2002): “não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para serem os sujeitos dessas transformações” (p. 22).

De acordo com as “DOEBEC (2002)”, em seu Art. 2, Parágrafo Único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (Brasil, 2002, p. 1).

A formação do/as professores/as pode ser o caminho para a materialização dessa escola, isto é, uma escola que possibilite formação crítica e o aperfeiçoamento contínuo do ser humano. Todavia, essa formação precisa ser acompanhada de um maciço investimento na educação pública, para melhorar a infraestrutura e condições de trabalho nas redes públicas de ensino. “Há necessidade de um padrão mínimo de qualidade para as escolas e suas estruturas – desde prédios, bibliotecas, laboratórios e materiais pedagógicos –, para isso é necessário também melhorar as condições de trabalho” (Hypolito, 2015, p. 530), tanto na cidade como no campo.

Considerações finais

No enredo histórico do território rural, lócus da Educação do Campo, presenciam-se práticas de negligência e exclusão que denunciam a falta de compromisso do Estado Brasileiro para com a população do campo. Em contraposição ao descaso político, os sujeitos do campo, devidamente organizados, têm conseguido pautar suas reivindicações sociais e educacionais na agenda nacional.

Daí dizer que a incorporação nos documentos legais das demandas educacionais dos grupos sociais, que historicamente foram excluídos das políticas públicas sociais, somente se efetivou mediante a organização e luta dos movimentos sociais. O que significa dizer que a organização social dos coletivos campesinos é um ato político, um ato de resistência e existência desses grupos sociais. A Licenciatura em Educação do Campo, fruto desse engajamento coletivo e político, simboliza o reconhecimento de um novo modelo de formação docente que se organizou a partir das demandas dos movimentos sociais. Um modelo contra-hegemônico que representa uma nova concepção de educação, currículo e docência no campo. Contrapõe-se às políticas educacionais para a Educação Básica e Superior gestadas no movimento de reestruturação do capital.

A cultura do capital, especialmente do mercado financeiro internacional, considera professores e alunos da escola pública verdadeiros insumos ou clientes, em uma lógica influenciada justamente pela Teoria do Capital Humano, a qual relaciona o financiamento da educação com um retorno na produtividade e, por conseguinte, na obtenção do lucro. Realidade que explica a negligência com as políticas sociais e impõe desafios à população brasileira, em especial aos coletivos do campo para ter acesso a direitos básicos, como educação, saúde, emprego e renda, etc.

Chegamos ao final da vigência de mais um PNE (2014-2024), e tudo indica que estamos à frente de mais um plano de educação que não foi cumprido na sua íntegra, pois não cumpriu totalmente com suas metas e estratégias, fato que mostra o descumprimento do Estado com mais uma lei e, principalmente, com o direito social da população brasileira. Todavia, ainda que as metas não tenham sido alcançadas, este dispositivo, juntamente com os anteriores, representa, na leitura de Santos (2018, p. 196), um importante “... meio de a população exigir do Estado melhorias educacionais”, mesmo em períodos controversos.

Na particularidade da formação dos profissionais da escola do campo, verifica-se que a Estratégia 15.5 não foi materializada, ao considerar que até então não temos a aprovação de

uma política nacional estruturante de formação para os educadores das escolas do campo criada a partir do PNE. Como já mencionado neste artigo, o que se tem é uma licenciatura criada por iniciativa dos Movimentos Sociais em parceria com universidades e órgãos públicos. É fato que o MEC garantiu e incentivou a criação desse curso em 2008, 2009 e 2012 por meio de editais específicos via PROCAMPO, mas pelo que se constata, a maioria dos cursos continua sendo oferecido muito pelo esforço das próprias universidades. Outro dado interessante é que desde 2016 não há notícias de criação dessa licenciatura, além do que já existia. E dos 76 cursos criados, 29 não estão ativos, o que também pode sugerir negligência e descuido com a escola, a educação e a formação dos professores do campo.

A negligência com a formação parece permanecer, pois, como mencionado acima, em 2024, foi aprovada uma nova Resolução, no caso, a Resolução CNE/CP n.º 4, que em parte valoriza a diversidade étnico-cultural, mas ao mesmo tempo mantém uma formação centrada na BNCC, que, como já analisado, propõe um currículo homogêneo, negando e negligenciando o campo e seus sujeitos como históricos sociais.

Referências

- Azevedo, J. M. L. de, & Aguiar, M. A. da S. (2001). Políticas de educação: concepções e programas. In Wittmann, L. C., & Gracindo, R. V. (Coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)*. (pp. 71-87). Brasília, DF: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados.
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. *Caderno Cedes*, (27)72, 157-176. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Arroyo, M. G. (2010). Escola: terra de direito (prefácio). In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Org.). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. (pp.) Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Caldart, R. S. (2004). Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. *Trabalho Necessário*, (2)2.
- Caldart, R. S. (2011). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. *Por Uma Educação do Campo* (5^a ed., pp. 18-25). São Paulo, SP: Vozes.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Brasil. (2001a). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

Brasil. (2001b). *Parecer CNE/CEB 36/2001*. Diretrizes Operacionais para Educação do Campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 mar.

Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB 1*, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 32, 9 abr. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/>.

Brasil. (2009). *Resolução/CD/FNDE Nº 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. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/res06_17032009.pdf.

Brasil. (2010). *Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>.

Brasil (2013). *Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013*. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 fev. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192.

Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

Brasil. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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*, Seção 1, 8-12.

Brasil. (2016). *Emenda Constitucional Nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constiticao/emendas/emc/emc95.htm.

Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP nº. 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr., Seção 1, 46-49. Recuperado de: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>.

Brasil. (2023a). *Decreto nº 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, 6 set. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11691.htm#art6.

Brasil. (2023b). *Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm.

Brasil. (2024). *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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun., Seção 1, 26-29).

Costa, E. M. (2012). *A formação do educador do campo: um estudo a partir do PROCAMPO*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Pará, Belém.

Dosa, A. C. (2020). O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. *Interações*, (21)4.

Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In Aguiar, M. A. da S., & Dourado, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas* (pp. 28-43). Recife, PE: ANPAE. [Livro Eletrônico].

Evangelista, Olinda. (n.d). *Apontamentos para o trabalho com documentos em políticas educacionais*. Digitalizado. Recuperado de: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf.

Hage, S. M. (Org.). (2005). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém, PA: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda.

Hage, S. M. (2006). A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In Reunião da ANPEd, 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED. Recuperado de: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.91290777.22778423.1512060597-984301338.1511790999.

Hypolito, Á. L. M. (2015). Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cad. Cedes*, (35)97, 517-534. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPxw8N3LL9f74pM>.

Jakimi, V. C. de L. (2021). Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, (2)3, 115-137. Recuperado de: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>.

Lichand, G., Schweickardt, K., Campos, G. de, & Simões, A. (2023). Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o Novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação*. 8.

Macedo Filho, F. D.; Cabral Neto, A. (2012). Educação ambiental no Brasil: uma análise dos princípios e objetivos da atual política. In Santos, C. A. dos. *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: O protagonismo dos Movimentos Sociais do campo na instituição de políticas públicas e licenciatura em Educação do Campo na UnB* (pp. 185-213.). Brasília, DF: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

Menezes Neto, A. J. (2011). Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores* (2^a ed. pp. 25-37). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In Caldart, R. S., Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 468-474.) Rio de Janeiro, São Paulo, SP: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Oliveira, I. A. de, França, M. do P. S. A. de, & Santos, T. R. L. dos. (2011). *Educação em classes multisseriadas: Singularidades, diversidade e heterogeneidade*. Belém, PA: EDUEPA.

Paula, H. V. de C. (2023). A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: Levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Educação e Políticas em Debate*, (12)1, 240-256. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/>.

Santos, C. A. dos (2012). *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: O protagonismo dos Movimentos Sociais do campo na instituição de políticas públicas e licenciatura em Educação do Campo na UnB*. Brasília, DF: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

Santos, M. (2018). Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 185-212. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>.

Santos, R. B. (2017). História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, 18(51). Recuperado de: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>.

Santos, C. A. dos, Kolling, E. J., Rocha, E. N., Molina, M. S., & Caldart, R. S. (2020). *Dossiê educação do campo: Documentos 1998-2018*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Scariot, J. R. S. S., Alves, A. C. T., Lopes, T. B., & Leão, M. F. (2020). Panorama de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e5820. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5820>.

Souza, M. A. de. (2006). *Educação do campo: Proposta e práticas pedagógicas do MST*. São Paulo, SP: Vozes.

Tavares, M. T. dos S., & Borges, H da S. (2012). O proverá como política para a Educação do Campo. In Ghedin, E. *Educação do campo: Epistemologia e práticas* (pp. 293-358). São Paulo, SP: Cortez.

Vieira, S. L. (2014). Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas no Brasil. In Souza, D. B., & Martins, A. M. *Planos de educação no Brasil: Planejamentos, políticas, práticas* (pp. 55-71). São Paulo, SP: Loyola.

¹ O Curso tem por essência a luta pela terra, pelo direito à educação e ao trabalho. Dimensões centrais para garantir o direito de se viver e trabalhar no campo com dignidade, ideário que implica mudança na formação do/a professor/a da escola do campo, e, por conseguinte, na superação da formação urbancêntrica (Costa, 2012).

² Os cursos pelo Sisu foram ofertados pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Catalão, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A oferta via Enem deu-se pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Paula, 2023).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 12/04/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on April 12th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Matos, C. C., Costa, E. M., & Caetano, V. N. S. (2025). Incongruências nas políticas públicas de educação para a formação inicial de professores da escola do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19744.