

## Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico

Leandra Domingues Silvério<sup>1</sup>, Rogéria Moreira Rezende Isobe<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Departamento de História - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais. Avenida Getúlio Guaritá, 159, Nossa Senhora da Abadia. Uberaba - MG. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Departamento de Educação - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais. *Autora para correspondência/Author for correspondence: leandra.silverio@uftm.edu.br*

**RESUMO.** O artigo discorre brevemente sobre a história da Educação do Campo com ênfase nas lutas sociais para a sua conquista, tendo como preocupação pensar a importância, a necessidade e os desafios da formação continuada de professores/as do ensino básico, enquanto política pública. Problematizando tal realidade por meio do diálogo com diferentes autores/as da temática, com a legislação específica, bem como por meio da nossa experiência social e profissional na realização de cursos de aperfeiçoamento para profissionais do ensino básico, ofertados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC) via as universidades federais.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Formação de Professores/as, Legislação, História.

## **Countryside Education in perspective: history, public policy and continuing education of primary school teachers**

**ABSTRACT.** The article briefly discusses the history of Countryside Education with emphasis on social struggles for its conquest, with the concern of thinking about the importance, necessity and challenges of continuing education of primary school teachers as public policy. Problematizing this reality through the dialogue with different authors of the subject, with the specific legislation, as well as through our social and professional experience in the accomplishment of improvement courses for professionals of basic education, offered by the Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) of the Ministério da Educação (MEC) through the federal universities.

**Keywords:** Countryside Education, Teacher Training, Legislation, History.

## **Educación del Campo en perspectiva: historia, política pública y formación continuada de profesores/as de la enseñanza básica**

**RESUMEN.** El artículo discurre brevemente sobre la historia de la Educación del Campo con énfasis en las luchas sociales para su conquista, teniendo como preocupación pensar la importancia, la necesidad y los desafíos de la formación continuada de profesores/as de la enseñanza básica, como política pública. Problematicando tal realidad por medio del diálogo con diferentes autores/as de la temática, con la legislación específica, así como a través de nuestra experiencia social y profesional en la realización de cursos de perfeccionamiento para profesionales de la enseñanza básica, ofrecidos por la Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) del Ministério da Educação (MEC) a través de las universidades federales.

**Palabras clave:** Educación del Campo, Formación de Profesores/as, Legislación, Historia.

## Introdução

O intuito desse artigo é discorrer sobre a história da Educação do Campo, ou seja, analisar brevemente desde as lutas sociais empreendidas para se conquistar o direito à escola e à educação de qualidade de diversos sujeitos do campo à complexidade da formação continuada de professores/as da rede de ensino básico rural.

No que tange à formação continuada partimos de nossa experiência social, bem como a profissional na docência, em especial, na realização de cursos de aperfeiçoamento, primeira edição em 2014-2015 e a segunda em 2017-2018. Ambos os cursos oportunizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), por meio da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Renaform), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) via o Laboratório de Estudos de História Agrária e Movimentos Sociais (Lehams).

Problematizamos o desenvolvimento de políticas de formação continuada para professores/as atuantes na Educação do Campo, analisando aspectos e conjunturas que impactaram e impactam o ensino e dificultam a implementação de uma

Educação do Campo que de fato expresse e seja voltada para a diversidade, os saberes e os conhecimentos dos povos do campo e pautada por uma abordagem contextualizada e própria, rompendo com uma visão urbanocêntrica,

Refletimos sobre o que ouvimos e aprendemos com diferentes cursistas, os quais no processo de ensino e aprendizagem na realização do curso expressaram suas preocupações, seus entendimentos, suas esperanças na Educação, na escola do campo. Portanto, traçamos um breve relato da segunda edição do curso, destacando a sua organização metodológica e teórica.

Referenciamos-nos também nas obras de diversos estudiosos/as e pesquisadores/as do tema Educação do Campo, dentre eles/as destacamos Roseli Salete Cadart, Helana Célia de Abreu Freitas, Mônica Castagna Molina, Antonio Munarim, Maria Isabel Antunes-Rocha, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Sandra Regina Casari de Souza, Jonas Renato Donizeti Pierobon, Maria Aparecida Segato Muranka, José de Jesus Araújo Conceição, Virgínia Fontes, entre outros.

## História e lutas sociais pela Educação do Campo

Para depreender a Educação do Campo faz-se necessário entender como ela surge na história do Brasil, portanto, quais são seus interesses, intenções, projetos, sentidos e significados ao longo de décadas de lutas sociais da população envolvida. Se hoje o Estado brasileiro reconhece a Educação do Campo como política pública, por meio do Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 - que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) -, foi devido às lutas sociais emergidas desde meados da segunda metade do século XX contra as propostas educativas estatais para o meio rural de cunho informal e formal desenvolvidas desde os anos de 1930. Tais propostas educativas marcadas pelo avanço do modelo urbano-industrial entendiam o meio rural como um atraso ao desenvolvimento do país e que precisava ser transformado e, conseqüentemente, modificado o homem e a mulher que nele viviam e trabalhavam (Freitas, 2011).

A educação da população voltada para a formação de mão de obra para o mercado sempre foi o projeto do Estado brasileiro. No período do governo de Getúlio Vargas a educação no meio rural foi vista como algo secundário, apesar das escolas e institutos agrícolas, o maior

investimento era na formação tecnicista para o desenvolvimento urbano e industrial.

É certo que a construção do 'Brasil Moderno', que vem desde os anos 1930 e foi intensificado no período militar, trouxe novas discussões acerca do papel da agricultura, do campo e da educação no novo projeto do país. Porém, essas políticas, quase sempre com o viés de modernização conservadora, visaram, pela educação, à elevação da taxa de mais-valia relativa, pela exploração do trabalho qualificado. Essas novas demandas do capital será muito intensificadas nas últimas décadas, pois a forma de reprodução do capital passou por uma nova reestruturação produtiva e ideológica. A chamada 'nova demanda por conhecimento', sob a ótica do capital, visou e visa, portanto, à integração da agricultura ao modelo de produção, reprodução e circulação do capital. É o tempo do campo 'moderno', do agronegócio, em que máquinas informatizadas tornam-se o símbolo imponente do capitalismo agrário. (Neto, 2011, p. 27).

Naquela conjuntura, muitas foram as caricaturas e estereótipos sobre o/a trabalhador/a rural, por exemplo, na linguagem literária é possível encontrar os tipos humano e social, que segundo o modelo ideal de progresso e desenvolvimento da classe dominante, deveriam deixar de existir. A imagem mais emblemática talvez seja a do personagem Jeca-Tatu de Monteiro Lobato. As lideranças políticas do país inseridas nos pressupostos do projeto nacional-

desenvolvimentista apostavam na transformação do campo e da cidade em lugares do moderno e do progresso e da ordem capitalista. O objetivo, portanto, era a integração do mundo urbano-industrial emergente no Brasil, em especial, pela necessidade de transformar o homem/mulher do campo e da cidade em um ser produtivo e consumidor dos paradigmas capitalistas de produção do social, do econômico, do político e do cultural. No personagem, por exemplo, do Jeca Tatu é possível uma leitura em que não se encontra o conflito da condição de classe do trabalhador rural, mas sim uma visão estereotipada do sujeito do campo como preguiçoso, doente, alcoólatra, iletrado, entre outros, e, portanto, aquele que deveria ser superado. Não que as condições sociais de saúde desafiadoras do/a camponês/a não existissem, o problema é como nesse ideário estigmatizado é possível se isentar o capital e suas relações socioeconômicas de responsabilidades no fomento da desigualdade.

Quando o Estado se voltou para supostas melhorias da vida do/a homem/mulher do meio rural deslegitimou seus saberes e sua cultura em nome do consumo dos produtos urbano-industriais, ressaltam-se, por exemplo, aqueles farmacêuticos e laboratoriais, trazendo

consequências como a implementação de políticas higienistas, as quais divulgavam e impunham novos hábitos e consumos.

Conforme Freitas (2011), não podemos nos esquecer de que em 1952 na tentativa de combater o suposto atraso do/a homem/mulher do campo criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) com o objetivo de ofertar uma educação fundamental para recuperação total do homem rural, supostamente concebido como símbolo do atraso e do empecilho ao desenvolvimento do país. A educação rural surge, portanto, fundamentada numa concepção de superação do/a camponês/a de seus costumes em comuns, de suas histórias, memórias e culturas, negando-lhes o direito às suas identidades, à sua diversidade de pensamento, de ser, trabalhar e viver. A educação rural pretendia a fixação do/a homem/mulher na terra, mas, na realidade acabou promovendo, junto a outros fatores e condições, a saída destes do campo e a busca por sua integração ao estilo de vida social e produtiva do urbano. O sistema educacional, nesse sentido, sinaliza que o destino final do/a trabalhador/a rural é a cidade, enfatizando a qualificação técnica e preparação da mão de obra para as indústrias. Desse ponto de vista a Educação confundia-se e atrelava-se à

concepção e a um significado de ensino técnico, de capital humano, de racionalização da administração e de domínio do conhecimento técnico e científico rumo aos interesses e ideários desenvolvimentistas do capital.

Nesse processo histórico é possível identificar que o movimento social pela Educação do Campo tem sua origem em meados da segunda metade do século XX com a organização de lutas no campo, por exemplo, do movimento das Ligas Camponesas nos anos 1950 que reivindicava a reforma agrária iniciando uma prática pedagógica importante, compartilhada por outros relevantes movimentos sociais e com grande influência de religiosos ligados à Igreja Católica na sua vertente libertadora e próxima aos pobres, conforme direcionava o Concílio Vaticano II, bem como ligados aos partidos de esquerda e sindicatos dos trabalhadores rurais. São, portanto, forças políticas que tinham propostas educativas para o campo e emergidas das experiências de vida nele. Na década de 1960, por exemplo, destacam-se o célebre Movimento de Educação de Base (MEB), sobretudo, no nordeste do país e com as escolas radiofônicas, bem como o método de Paulo Freire que preconizava uma proposta criativa de alfabetização de adultos, em oposição ao método de

decoreação de conteúdos com base na repetição. Portanto, o método Paulo Freire e o MEB foram importantes para as ações dos movimentos sociais e sindicais, porque visavam à preparação do homem/mulher do campo para as reformas sociais e políticas notáveis, como a da reforma agrária (Freitas, 2011).

Especificamente nos anos 1960 foram incansáveis as lutas, os projetos e os debates políticos dos movimentos sociais e propostas educativas para a libertação e autonomia do homem/mulher do campo, assim como o direcionamento vindo do próprio presidente João Goulart sobre a reforma agrária. Tais movimentos sociais sofreram a repressão e perseguição da ditadura civil-militar em consequência do golpe de Estado de 1964. As bandeiras e lutas desses movimentos puderam ser retomadas nos anos 1980, com a reorganização das lutas pela terra e sindicais dos/as trabalhadores/as rurais. Movimentos que conseguiram se fortalecer e consolidaram propostas de política nacional educacional do campo, ou seja, muitos deles se organizaram em prol de políticas públicas específicas para os/as sujeitos/as do campo. Contudo, não se pode deixar de observar a resistência no período da ditadura civil-militar, evidenciadas, por exemplo, na organização das Comunidades Eclesiais de Base

(CEB's), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e a própria Pedagogia da Alternância, no início de 1968, por meio da igreja Católica em Espírito Santo (Freitas, 2011).

No que diz respeito ao acúmulo de experiências de lutas com propostas políticas e pedagógicas em torno de uma educação libertadora que são retomadas com toda força e potencialidade na década de 1980, é destaque a fundação, em 1984, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST inicia sua trajetória de luta e resistência tendo como umas de suas bandeiras principais a educação para todos/as e com respeito à diversidade (Caldart, 2004). Como nunca antes visto na história desse país, o MST possui a legitimidade para falar, com mais de 30 anos de história, sobre o que seja uma educação que inclua as diversidades e as necessidades específicas de homens e mulheres diversos.

Em meio às lutas, já no ano de 1997, o MST junto com o Fundo Nacional da Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) realizou o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) reunindo militantes de assentamento e

professores/as de universidades parceiras com atuação em assentamentos, num total de 700 pessoas. Como resultado dos debates e posicionamentos sobre os problemas enfrentados pelos moradores do campo no que se referiam aos níveis de ensino, as organizações sociais mencionadas realizaram uma Conferência Nacional em 1998 que reuniu representantes de 20 unidades federativas para promover suas capacitações em torno das questões e demandas pela Educação do Campo. Dos encaminhamentos e continuidade dessa reunião de entidades e parcerias promoveram-se 23 encontros estaduais pautados por uma Educação do Campo. Nesses encontros as entidades governamentais, movimentos sociais e CNBB, Unesco e Unicef e da Universidade de Brasília se comprometeram na conscientização da sociedade e Estado sobre a importância da Educação do Campo como política pública para a sua população, dando início a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Freitas, 2011).

Como resultado dessa articulação nacional e de sua mobilização, temos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) no Parecer nº 36 de 2001 e a sua instituição



por meio da Resolução CNE/CBE nº 1 de 2002 que institui:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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 no país.

Ainda, no artigo 10 da respectiva Resolução:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Nesse processo de luta pela Educação do Campo importante também é a Resolução nº 2 da CNE/CEB de 28 de Abril de 2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação básica para o campo, destaca-se o artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

E no artigo 1º no parágrafo 5º institui-se:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Os respectivos trechos citados carregam os inúmeros debates, ações, propostas e concepção sobre Educação do Campo, bem como o processo construído ao longo da história. Por vezes deparamos com perguntas sobre qual seria a

diferença na terminologia Educação *no* Campo e *do* Campo, inclusive, sobre qual a diferença entre *Educação do Campo* e *Educação Rural*. Os movimentos sociais atuais reivindicam e legitimam o conceito de *Educação do Campo* em uma clara oposição ao que o Estado no início da história da educação instituiu como *Educação Rural*, essa com o intuito de superar o suposto atraso advindo das populações camponesas e alcançar o progresso e a modernidade.

No que se refere ao conceito Educação do Campo forjado pelos movimentos sociais como MST, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais, todos eles reivindicam uma educação para todos/as os/as sujeitos/as do campo, respeitando seus saberes locais e tradicionais, englobando seus espaços territoriais como das florestas, das minas, da agricultura, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Por exemplo, para movimentos como o MST a Educação do Campo assume uma posição

emancipadora e libertadora do homem e da mulher de valores e do modelo de agricultura capitalista que são depredatórios do ser humano e da natureza e que evidentemente são voltados para o latifúndio e o agronegócio, bem como exclui a maioria de formas autônomas de produção e de viver.

Para o MST, a Educação do Campo supera a oposição entre rural e urbano, naquele sentido que identifica o urbano como algo do moderno e, ainda, do progresso como modo de se diminuir a população rural de uma determinada localidade. O campo é e deve ser visto como uma escolha de se viver e de se trabalhar, onde o/a trabalhador/a se realiza e consiga se fixar na terra com autonomia e liberdade de produção socioeconômica, política e cultural. Para isso é preciso criar uma educação com um sistema de ensino que tenha uma prática pedagógica de desenvolvimento do indivíduo em formas de cooperação, solidariedade, de produção humana e não só de mercadorias, individualista, mas que de fato se pensa o coletivo, a comunidade. Assim, entende-se que se luta por uma educação do homem e da mulher para o viver do campo e no campo, que transformem os valores sociais em reais valores de respeito à igualdade entre homens e mulheres, ao idoso, a criança, ao jovem e adulto, respeitando as

suas diferenças étnico-racial, religiosa, de orientação sexual, entre outros.

Vale ressaltar que na história do movimento social pela Educação do Campo alguns programas foram conquistados, por exemplo, em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que pretendia implementar ações educativas destinadas às populações dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), o Pronera - voltado para atender as especificidades do público dessas áreas com o objetivo promover e coordenar projetos educacionais com base na sustentabilidade - nasceu pautado no princípio de diálogo, práxis e transdisciplinaridade. A maior atuação do Pronera se revela na formação de Jovens e Adultos (EJA), basicamente pela parceria entre os movimentos sociais, sindicais rurais, as instituições de ensino públicas, Incra, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, instituições de ensino técnico. Entretanto, são diversos cursos ofertados na modalidade de ensino superior pelo Pronera e apesar de não se configurarem como habilitações regulares nas universidades, mas sim por meio de turmas especiais em regime de alternância, procura-se atender às especificidades dos/as moradores/as do campo, acreditando

na importância da permanência dos/as estudantes na sua comunidade para que possam pensar questões, problemas e soluções práticos do dia a dia da sua comunidade.

Segundo o Incra<sup>1</sup>, um dos cursos com maior criação de turma é o Pedagogia da Terra e de 1998 a 2018 somando os projetos propostos ao Incra com títulos de Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, Licenciatura em Educação do Campo ou Normal Superior foram criadas 57 turmas. Não se pode deixar de destacar as pós-graduações lato sensu em Educação de Jovens e Adultos e em Educação do Campo, criadas no âmbito do Pronera.

No desenrolar do enfrentamento dos movimentos sociais e das suas conquistas no âmbito do governo, no Ministério da Educação (MEC), criou-se no ano de 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que em 2011 acrescentou a Inclusão - antes atribuições da Secretaria de Educação Especial (SEESP) -, passando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), nela a Coordenação Geral da Educação do Campo e se organizou também um Grupo Permanente de Trabalho sobre o tema e que se transformou posteriormente em Comissão Nacional de Educação do Campo. Assim, outros programas como

Escola Ativa, ProJovem - Saberes da Terra e Procampo foram reunidos na Coordenação Geral da Educação do Campo. No dia 20 de março de 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), visando oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para a implementação da política de Educação do Campo. Tal programa recebeu críticas no manifesto à sociedade brasileira do Fórum Nacional de Educação do Campo que denunciava uma série de questões ligadas às reivindicações históricas dos movimentos, mas especialmente, na visão do Fórum, ressalta-se:

i. A implementação do Pronacampo atenta contra os próprios princípios da LDB, ao não instituir a gestão democrática e colocando apenas o sistema público estatal (estadual e municipal) como partícipe do Programa, ignorando experiências de políticas públicas inovadoras e de sucesso, que reconheceram e legitimaram o protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração de políticas públicas como sujeitos, não apenas beneficiários.

ii. O Programa aponta para um desvirtuamento das propostas apresentadas, especialmente em relação à educação profissional e à formação de educadores, se realizada através da modalidade de Educação a Distância ...

vi. Denunciamos, com veemência, o esvaziamento dos espaços de diálogo e construção de políticas públicas com a presença dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do Ministério da Educação, secundarizando e negando

a construção coletiva como princípio da Educação do Campo ... (Amaro, 2012).

O que aponta para formas como os movimentos sociais estão sempre atentos e exigem posicionamentos do Estado no atendimento de suas reivindicações que perpassam, sobretudo, pela implementação da gestão democrática, do protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração das políticas públicas, a preocupação com o ensino a distância, entre outras.

### **A importância e desafios na formação continuada em Educação do Campo**

A formação docente tem sido alvo de discussões no cenário das políticas educacionais e no ambiente acadêmico nacional e internacional, tendo em vista a construção de novos horizontes no campo educativo. De acordo com Nóvoa (2009), nas últimas décadas foram produzidos inúmeros relatórios internacionais, artigos científicos, teses de doutoramento, discursos políticos nos quais se notam alguns princípios norteadores das políticas voltadas para assegurar o desenvolvimento profissional dos/as professores/as:

... articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas

escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores. (Nóvoa, 2009, p. 13).

Aliada a uma política de valorização do magistério – condições de trabalho, salários e carreira – a formação continuada é apontada como um dos elementos basilares na efetivação de mudanças nas práticas escolares, de modo a responder aos inúmeros desafios da complexa sociedade do século XXI (Nóvoa, 2009; Candau, 1999; Marin, 1995 e 2000; Ferreira, 2003; Barbosa, 2003).

No que se refere à Educação do Campo, a formação continuada apresenta-se como estratégia fundamental para o processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as em sua rotina de trabalho. Dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) no Censo da Educação Básica do ano de 2017 registram que 62,7% desses/as profissionais que atuam nas escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 81,6% dos/as docentes (Carvalho, 2018).

Além de complementar a formação inicial incipiente – subsidiando o aperfeiçoamento profissional teórico e

prático – outro desafio da formação continuada em Educação do Campo é a necessidade de subsidiar a construção de saberes específicos, visto que a maioria dos/as professores/as não possui formação voltada para a Educação do Campo. Desta forma, o processo formativo deve fomentar a desconstrução gradual de preconceitos e estigmas existentes em torno das expressões socioculturais das populações camponesas, promovendo múltiplas oportunidades de reflexões sobre as demandas educacionais de cada comunidade, de modo que, os saberes mobilizados na prática passem necessariamente pelo entendimento do modo de vida dos/as camponeses/as, dos seus interesses e valores, levando em consideração a riqueza de conhecimentos de suas experiências cotidianas.

O desenvolvimento de políticas de formação continuada para professores/as atuantes na Educação do Campo constitui, pois, aspecto central na consolidação de um ensino com abordagem contextualizada e própria, que rompe com uma visão urbanocêntrica e, portanto, inadequada para as singularidades do contexto camponês. Partindo de uma abordagem crítica da instituição escolar, ou seja, que a concebe enquanto espaço-tempo privilegiado de possibilidades de mudança sócio-política, evidencia-se a necessidade

de que o docente construa identificações e compromissos com a cultura e história campesina para o desenvolvimento de uma educação de qualidade<sup>ii</sup> que respeite as demandas e especificidades das populações do campo (Arroyo, 2009).

É nesse caminho de reflexões que se situa a experiência de formação continuada de professores/as desenvolvida no âmbito dos Cursos de Aperfeiçoamento em Educação do Campo na UFTM, em Uberaba-MG. Ambos os cursos ofertados em duas edições sendo a primeira em 2014-2015 e a segunda em 2017-2018, com o objetivo de ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação na Educação do Campo nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visando contribuir para a oferta de uma Educação do Campo contextualizada às realidades das suas populações, de qualidade e de conformidade com as Diretrizes para as Escolas do Campo, conforme estabelecido pela legislação educacional vigente.

A metodologia de operacionalização desenvolveu-se por meio de três frentes de ação: (1) mobilização e articulação político-institucional; (2) processo de formação desenvolvido por meio de aulas presenciais e atividades a distância (3) avaliação do curso.

A primeira frente de ação foi a realização de reuniões com representantes da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Uberaba e cidades próximas, com a finalidade de apresentar a proposta de trabalho do curso e estimular a mobilização e parceria com essas instituições. Ressaltando, assim, a importância da conjugação de esforços para atender as demandas de melhoria na qualidade da Educação do Campo em nível local e regional. Essa ação buscou responder ao desafio de construir ações coletivizadas entre a Universidade e as Semeds nos processos de formação continuada de professores/as que atuam com as populações campesinas.

Conforme Silvério (2012), a região do Triângulo Mineiro historicamente sofre expansões econômicas e políticas, advindas da produção agroindustrial, que acarretam importantes transformações nas relações sociais e de trabalho junto aos/as moradores/as do campo; muitos/as desses/as se deslocaram para essa região (e ainda se deslocam) em busca de melhores condições de vida, trabalho, escola para filhos/as, saúde, moradia e de renda. Sobretudo, sob a perspectiva das lutas, ocorreu na região em questão, o surgimento de inúmeros movimentos sociais em prol da reforma agrária, tendo como resultado elevado números de

assentamentos rurais. Diante disso, a reflexão e o debate sobre a relevância da educação pública, gratuita e de qualidade para a população do campo tornam-se centrais e urgentes, pois ocorreu crescimento demográfico, conseqüentemente ampliou-se a diversidade sociocultural. Portanto, o ensino público na região, como mediador da produção do conhecimento e na formação de valores sociais, democráticos e culturais, necessita ater-se às novas abordagens que deem conta da diversidade, dos saberes e costumes de vida das populações do campo, ou seja, uma educação que busque mecanismos para conhecer e respeitar múltiplas experiências sociais.

O processo de formação constituiu na segunda frente de ação tendo como público alvo professores/as da rede pública do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com atuação nas escolas do campo. Apresentaremos a seguir um breve relato da segunda edição do curso 2017-2018.

Participaram do curso 27 professores/as atuantes em escolas localizadas nos municípios de Uberaba, Conceição da Alagoas e Sacramento. A duração do curso foi de seis meses, ofertados na modalidade alternância com carga horária total de 180 horas, distribuída em 3 módulos temáticos/núcleos de

formação de 60 horas. Cada módulo foi composto de 3 encontros presenciais de 30h realizados em dois turnos (manhã e tarde), e atividades complementares de 30h nas quais foram realizadas diversas ações como aula inaugural, mesa-redonda, estudos, roda de conversa, elaboração de material pedagógico e didático relacionado ao conteúdo programático de cada módulo, produção escrita de um trabalho final, aula de campo no Assentamento Roseli Nunes III, localizado na zona rural do município de Monte Alegre de Minas e evento de encerramento do curso vinculado a Jornada de Luta pela Educação do Campo.

O desenho curricular foi voltado para estudos de teorias, metodologias, legislação, gestão e de práticas pedagógicas relativas à educação e à diversidade sociocultural, primando pelos eixos de análise das múltiplas linguagens e novas abordagens na Educação do Campo e seus significados, princípios, fundamentos e sentidos históricos. As temáticas enfatizaram os vínculos entre educação, legislação, prática pedagógica, gestão, organização e planejamento escolar na perspectiva da educação para a população do campo na sua diversidade. Buscou-se instigar o debate sobre a escola pública e de qualidade e como direito de todos e todas, sobre situações complexas pertinentes à realidade concreta do ensino

e da aprendizagem no cotidiano das instituições de Educação do Campo, sobre a escolarização de pessoas historicamente, socialmente, economicamente e etnicamente marginalizadas, estigmatizadas e exploradas.

A terceira frente de ação foi a avaliação do curso realizada por meio de roda de conversa. Os docentes pontuaram como aspectos positivos o conteúdo programático baseado nas especificidades da população camponesa já que o currículo escolar do município privilegia uma visão urbana de educação; a disponibilização de sugestões e orientações para elaboração de material pedagógico e didático relacionado ao conteúdo programático de cada módulo; o espaço físico da universidade onde as aulas se desenvolveram; a didática das professoras; a existência de um curso de formação continuada, tendo em vista que a maioria dos profissionais nunca tinha tido a oportunidade de estudo e formação na área de Educação do Campo. Outro aspecto positivo ressaltado foi a ação concreta que se efetivou como desdobramento do curso que consiste na criação, junto a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, de um coletivo de Educação do Campo com membros da equipe de coordenação e cursistas com vistas a fortalecer e contribuir na aplicação

da legislação específica da Educação do Campo.

Como desafios a serem enfrentados, os/as cursistas sinalizaram as dificuldades relacionadas ao tempo disponível para ficar um dia inteiro participando do curso, alegando cansaço decorrente da sobrecarga de trabalho nas escolas, uma vez que, segundo afirmaram, o tempo na escola era insuficiente para realizar todas as demandas pedagógicas, burocráticas e institucionais. Os/as cursistas também registraram que a Educação do Campo é ocupada muitas vezes por professores/as contratados/as, o que provoca constante rotatividade, com pesar, muitas pessoas desabafaram que no ano seguinte estariam atuando em escolas urbanas, mesmo tendo participado do curso.

A problemática levantada pelos/as cursistas remete às questões da precarização do trabalho docente no Brasil, que tem se agravado nas últimas décadas devido às orientações reformistas de cunho neoliberal que “acarretaram em profundas mudanças nas formas de organização do trabalho, na estrutura e formato curricular, nas relações diretas com o mercado” consolidando “formas de controle gerencialistas sobre o trabalho docente”. (Hypolito, 2010, p. 2). A precarização do trabalho docente consiste em um conjunto de elementos tais como perdas salariais,



trabalhistas e previdenciárias, contratos flexíveis, intensificação e sobrecarga de trabalho, instabilidade na carreira:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado, têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (Oliveira, 2004, p. 1140).

É neste quadro de instabilidade e condições precárias que os “reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2014) demandam aumento de eficiência e produtividade do magistério público. Ocorre, então, a chamada intensificação do trabalho docente que representa “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. (Apple, 1995, p. 40).

A propósito da intensificação do trabalho no magistério Lourencetti (2008) afirma que existem várias formas pelas quais esse fenômeno ocorre, tais como, ampliação da jornada de trabalho em diferentes estabelecimentos como forma de complementação salarial ou na extensão da jornada de trabalho dentro do próprio estabelecimento escolar, com o aumento de

horas e carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional. Os processos de intensificação se expressam também no aumento de funções e responsabilidades dos/as professores/as para responderem às exigências governamentais, participação na gestão da escola, exigências burocráticas, desenvolvimento de ações voltadas para alcançar resultados nas avaliações sistêmicas que padronizam indicadores de desempenho inserindo-se na lógica da competitividade. Ball (2005) afirma que “no âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver”. (p. 549), pois neste contexto, “as pessoas são valorizadas com base exclusivamente em sua produtividade”. (p. 556).

Os impactos da intensificação do trabalho docente consistem em: falta de tempo para investir na atualização da formação; adoecimento e sensação crônica de sobrecarga de trabalho; aumento do isolamento limitação da reflexão conjunta; introdução de soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo e planejamento (Del Pino, Vieira & Hypolito, 2009). Na busca para tornar-se cada vez melhor a intensificação se

internaliza e se transforma em autointensificação na medida em que o professor

... deve ser responsabilizado pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se autoadministrar, não, evidentemente, de uma perspectiva autogestionária, mas de uma perspectiva individualizada de autoadministração. É neste sentido que a intensificação, num contexto de compreensão espaço-temporal, torna-se um processo cada vez mais intenso e passa a ser um modelo baseado na autointensificação. (Del Pino, Vieira & Hypolito, 2009, p. 126).

O viés mercantilista presente nas diretrizes das reformas gerencialistas se expressa na ênfase da visão utilitarista da educação – baseados em critérios de eficiência e eficácia – que concebe o/a docente como mero/a executor/a do processo de ensino, desta forma, depurando a prática crítica, reflexiva e inventiva do âmbito educacional. Um novo tipo de professor/a e novos tipos de conhecimentos são invocados pelos reformadores: “um professor que consiga maximizar o desempenho”. (Ball, 2005, p. 548). Trata-se, conforme afirma Esteve (1999, p. 99), de “fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho” engendrando “uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional”.

No que tange às condições do trabalho docente na Educação do Campo, além dos aspectos acima relacionados, existem questões específicas tais como: dificuldades de acesso dos/as professores/as e alunos/as às escolas em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de profissionais habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas; predomínio de classes multisseriadas que dificultam o trabalho docente; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar de estudantes e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos/as professores/as, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007). Ainda, não podemos nos esquecer da problemática de décadas que é o fechamento de inúmeras escolas do campo pelo país, na atual conjuntura política aumentou consideravelmente nossa preocupação, pois não há segurança, entre outros, de que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária seja mantido. Segundo Moreira (2019),

O número de escolas no campo diminuiu significativamente nos últimos dez anos. De acordo com Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), em 2008 existiam no Brasil mais de 85 mil escolas rurais públicas. Em dez anos esse número caiu para pouco mais de 56 mil escolas. De acordo com levantamento da UFSCar, o número é maior, pois entre os anos de 2002 a 2017 já havia sido registrado o fechamento de 38 mil escolas. (Moreira, 2019).

No que tange às ações de formação continuada, desenvolvidas no âmbito das políticas públicas com foco na valorização do magistério, é preciso considerar que só serão efetivas se contemplarem outros aspectos de profissionalização da carreira do magistério tais como salário, as condições de trabalho, a progressão na carreira e o cumprimento da legislação. Caso contrário, tais ações podem gerar apenas uma intensificação do trabalho docente e responsabilização dos/as professores/as acerca de problemas escolares contribuindo ainda mais para os processos de degradação profissional do magistério público que atua nas escolas do campo.

### **Considerações finais**

A experiência corrobora o entendimento de que a formação continuada de professores/as em Educação

do Campo se configura em importante estratégia para efetivação de mudanças nas práticas escolares, de modo que o ensino possa efetivamente atender às necessidades e demandas dos diversos povos do campo, sendo, nesse sentido, a garantia do direito constitucional.

Assim, entendemos a formação continuada como necessária e urgente ação que deve ser incorporada definitivamente na agenda pública comprometida com o encaminhamento de políticas para a Educação do Campo. A problemática relacionada à garantia de continuidade de programas e ações financiadas pela extinta Secadi por meio da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, fica evidente na análise de Arroyo (2007, p. 16):

... como equacionar e programar a inclusão nesses programas de formação específica dos profissionais que atuam ou atuaram na educação específica dos povos do campo, reconhecendo-os como sujeitos de políticas específicas de valorização e de formação, se esses programas são experimentais, supletivos e temporários?

Não há dúvidas que esse é um dos principais desafios a ser enfrentado para a construção de uma política de Educação do Campo, uma vez que diversas pesquisas comprovam que a atuação do/a professor/a é decisiva para o sucesso da aprendizagem

dos/as estudantes, possibilitando a transformação da escola e sua vinculação com o projeto de sociedade almejado pelos movimentos sociais do campo (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007).

Os resultados dos Cursos de Aperfeiçoamento em Educação do Campo e as perspectivas indicadas na avaliação da experiência configuram-se em sínteses provisórias sobre a problemática analisada, pois a consolidação da melhoria da Educação do Campo no Brasil supõe a construção permanente de ações intersetoriais e integradas que deverão ser delineadas ao longo da experiência coletiva, pois nenhuma ação isolada tem a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino público em nosso país.

Os desdobramentos históricos da atual conjuntura política apontam para o acirramento das dificuldades, dos desafios diante de diferentes concepções e prioridades da gestão do MEC no atual governo. Entendemos que o desmonte da Secadi significa retrocessos, já que em janeiro de 2019 o Ministro da Educação transformou a Secadi em Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação e até o momento sem apresentar planos e metas voltados para essa área. Sabemos que a arena das políticas públicas para a educação é eivada de tensões e conflitos

que repercutem no contexto escolar e no trabalho docente. Trazer a baila questões relacionadas à importância das ações que foram desenvolvidas pela Secadi, como a experiência aqui relatada, é uma importante ferramenta para o enfrentamento dos desafios de enorme complexidade que se descortinam para a Educação do Campo na atual conjuntura política do país.

## Referências

Apple, M. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas.

Amaro. (2012). *Fórum Nacional de Educação do Campo – Manifesto à sociedade Brasileira*. Recuperado em 25 de fevereiro, 2019, de <http://assesoar.org.br/?p=2548>

Arroyo, M. (2009). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 67-86). Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. (2007). Políticas de formação de educadores(as) no campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>.

Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

Barbosa, R. (Org.) (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp.

Decreto nº 7.352 (2010, 04 de novembro). Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 02 de março, 2019, de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Caldart, R. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.

Candau, V. M. (1999). Formação continuada de professores: tendências atuais. In Candau, V. M. (Org.). *Magistério, construção cotidiana* (pp. 51-68). Petrópolis: Vozes.

Carvalho, M. R. V. (2018). *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 19 de agosto, 2019, de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.13>

Conceição, J., Reis, R., & Diniz, D. (2013). O ensino multisseriado no contexto das políticas de educação do campo. In *Anais da Jornada Internacional das Políticas Públicas*. São Luiz do Maranhão-MA.

Del Pino, M. A. D., Vieira, J., & Hypolito, A. (2009). Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In Fidalgo, F., & Oliveira, M. (Orgs.). *A intensificação trabalho docente:*

*tecnologias e produtividade* (pp. 113-133). Campinas, Papirus.

Esteve, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor* (pp. 93-108). Porto Editora, LDA.

Ferreira, N. (Org.). (2003). *Formação continuada e gestão de educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, H. (2011). Rumos da Educação do Campo. In Molina, M., & Freitas, H. (Orgs.). *Em aberto*, 24(85), 35-50. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85>

Freitas, L. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1085-1114. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

Hypolito, A. (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1337-1354. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília, DF: MEC/Inep. Recuperado em 20 de março, 2019, de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>

Lima, N., Oliva, D., & Nogueira, C. (2013). Inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo: desafios da docência

em contextos multisseriados. *Espaço Pedagógico*, 20(1), 203-2014. Recuperado em 02 de março, 2019, de <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/artic/e/viewFile/3516/2301>

Lourencetti, G. (2008). *O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas*. Araraquara: JM.

Marin, A. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Caderno Cedes*, (36), 13-20.

Marin, A., et al. (2000). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus.

Moreira, A. (2019, 25 de março). *Como funcionam as escolas do campo que estão na mira do governo Bolsonaro*. Recuperado em 26 de março, 2019, de <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro/>

Munarim, A. (2005). *Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo*. Caxambu/MG, ANPED.

Munarim, A. (2011). Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, 24(85), 51-64. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85>

Neto, A. J. M. (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* (pp. 25-38). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Oliveira, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e

flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1127-1144. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

Oliveira, I. A. (2012). Educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia: Um olhar para as práticas dos professores. In *Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* – UNICAMP, Campinas-SP.

Pierobon, J., & Muranaka, M. (S/D). *Educação do campo no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020: dos anseios da Conae aos limites do Projeto de lei nº 8035/2010*. Recuperado em 03 de março, 2019, de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8cOrsn9qZr0J:www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a08-educacao-do-campo-no-plano-nacional-de.pdf/at\\_download/file+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8cOrsn9qZr0J:www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a08-educacao-do-campo-no-plano-nacional-de.pdf/at_download/file+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d)

Silvério, L. D. (2012). *Reforma agrária no Triângulo Mineiro: memórias, histórias e lutas de assentados(as) dos Projetos de Assentamento Emiliano Zapata e 21 de Abril (1980-2012)* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Sobrinho, J. D. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1223-1245. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>

Souza, S. (2012). *Educação Especial e a Escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

<sup>i</sup> Dados concedidos pela Ouvidoria Geral do Incra em resposta à solicitação de informações no site do e-SIC em fevereiro de 2019.

<sup>ii</sup> A concepção de qualidade aqui se alinha à perspectiva delineada por Sobrinho (2010) que analisa sob o ponto de vista de uma educação como bem público e direito social, enfatizando aspectos relacionados à elevação da formação cultural e política da população bem como no aprofundamento dos valores da democracia e no desenvolvimento da cidadania.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 17/05/2019  
Aprovado em: 20/08/2019  
Publicado em: 29/02/2020

Received on May 17th, 2019  
Accepted on August 20th, 2019  
Published on February, 29th, 2020

**Contribuições no artigo:** As autoras foram 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 author 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:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Leandra Domingues Silvério



<http://orcid.org/0000-0002-6752-4293>

Rogéria Moreira Rezende Isobe



<http://orcid.org/0000-0002-4762-9100>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Silvério, L. D., & Isobe, R. M. R. (2020). Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e6894. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6894>

##### ABNT

SILVÉRIO, L. D.; ISOBE, R. M. R. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e6894, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6894>