

A relevância da formação para educação do campo. Uma revisão bibliográfica

The relevance of training for rural education. A literature review

Elimá Alves Vieira Santos¹

Fernanda Menegotto Razzera²

Lidiane Dias³

Luzi Mary Lopes Pereira⁴

Suelí Marques Ferraz⁵

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância da formação e da formação continuada de professores que atuam na Educação do Campo, considerando as especificidades socioculturais, econômicas e territoriais desse contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com método de revisão bibliográfica, fundamentada em obras de autores que discutem a formação docente e a educação contextualizada, como Paulo Freire (1996), Maurice Tardif (2002), António Nóvoa (1992), entre outros. A pesquisa parte da premissa de que a Educação do Campo exige práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos sujeitos do meio rural, respeitando suas identidades, modos de vida e saberes tradicionais. A relevância da pesquisa está em evidenciar que a formação de professores para o campo não pode ser meramente técnica ou homogênea, mas sim contextualizada, democrática e voltada para a justiça social. Ao valorizar os saberes locais, a diversidade cultural e a autonomia pedagógica, essa formação contribui para o fortalecimento da

¹ Graduada em geografia. Pós graduação em gestão ambiental e especialização em psicopedagogia. E-mail elymaalves@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3372-6400>

² Graduada em Letras e Pedagogia com pós graduação em psicopedagogia clínica e institucional e Organização da Escola. E-mail. fernandarazzera@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0160-7181>

³ Graduada em Normal Superior. Pós-graduada em Educação Infantil e séries iniciais. Psicopedagogia Clínica e Institucional. Email: diaslidiane446@gmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia, Normal Superior com habilitação em supervisão escolar. Pós graduada em Saúde Mental. E-mail: marylohpes@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6731-386X>

⁵ Graduada em Pedagogia, Psicologia, História com mestrado em Cultura e Território, Doutorado em Psicologia. E-mail: suelimarquespsicologaarg@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3635-5412>

escola do campo como espaço de resistência e transformação. A revisão bibliográfica, portanto, aponta a urgência de políticas públicas e programas formativos que considerem as singularidades do campo e garantam o direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Formação Continuada.

Abstract

The general objective of this research is to analyze the importance of training and continuing education for teachers working in rural education, considering the sociocultural, economic, and territorial specificities of this educational context. This is a qualitative study, using a bibliographic review method, based on the works of authors who discuss teacher training and contextualized education, such as Paulo Freire (1996), Maurice Tardif (2002), António Nóvoa (1992), among others. The research is based on the premise that rural education requires pedagogical practices that engage with the realities of rural individuals, respecting their identities, ways of life, and traditional knowledge. The relevance of this research lies in highlighting that teacher training for rural education cannot be merely technical or homogeneous, but rather contextualized, democratic, and focused on social justice. By valuing local knowledge, cultural diversity, and pedagogical autonomy, this training contributes to strengthening rural schools as spaces of resistance and transformation. The literature review, therefore, highlights the urgent need for public policies and training programs that consider the unique characteristics of rural areas and guarantee the right to quality education for all.

Keywords: Rural Education. Teacher Training. Continuing Education.

Introdução

A Educação do Campo é um direito constitucional e uma exigência histórica de populações tradicionalmente marginalizadas nos processos educativos formais. Apesar do reconhecimento jurídico e da mobilização social que sustenta essa pauta, ainda há um evidente descompasso entre os ideais da Educação do Campo e a prática pedagógica adotada em grande parte das escolas situadas em territórios rurais. O desafio central reside na formação dos professores que atuam no campo, muitas vezes concebida a partir de uma lógica urbana e descontextualizada das realidades e culturas camponesas.

Diante desse cenário, emerge a seguinte problemática: como garantir uma formação docente adequada e crítica que esteja comprometida com os princípios

da Educação do Campo, respeitando as realidades e os saberes das comunidades rurais? Até que ponto os cursos de licenciatura e as políticas públicas têm contemplado as necessidades formativas desses educadores?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, a relevância da formação de professores para a efetivação da Educação do Campo como um direito social e como prática pedagógica transformadora. A investigação está ancorada em uma metodologia qualitativa, de natureza bibliográfica, conforme orienta Gil (2017), pautando-se na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos legais que tratam da formação docente e da educação rural no Brasil.

Entre os referenciais teóricos, destaca-se Paulo Freire, cuja pedagogia crítica inspira práticas educativas baseadas no diálogo, na escuta, no respeito à cultura do educando e na valorização dos saberes locais. Para Freire (1996), a educação deve estar comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação das estruturas sociais que geram exclusão. Outros autores importantes no campo da Educação do Campo, como Arroyo (2004), Molina (2010) e Caldart (2011), também serão considerados para a discussão.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre a qualidade da formação oferecida aos professores do campo, entendendo que um projeto educativo emancipador precisa considerar a realidade histórica, econômica, social e ambiental das populações rurais. A relevância social da pesquisa está na possibilidade de contribuir para o fortalecimento de políticas públicas que assegurem o direito à educação de qualidade para todos, especialmente para os sujeitos historicamente invisibilizados. Já a relevância acadêmica reside na ampliação do debate sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que devem orientar a formação docente em contextos rurais, promovendo um ensino mais humanizado, crítico e contextualizado. No próximo tópico iremos debater o conceito de educação do campo e a diferença entre educação do campo e educação no campo.

Educação do Campo e a Distinção entre Educação do Campo e Educação no Campo

A Educação do Campo é um conceito que se constrói a partir das lutas sociais dos povos do campo, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas e outras comunidades rurais que reivindicam o direito a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades culturais, sociais, econômicas e territoriais. Não se trata apenas de levar a escola ao campo, mas de reconhecer e valorizar os saberes, práticas e modos de vida das populações camponesas, propondo um projeto educativo comprometido com a justiça social, a emancipação e o fortalecimento da identidade rural.

Segundo Roseli Caldart (2011), a Educação do Campo é uma proposta político-pedagógica construída “com e para os sujeitos do campo”, em diálogo com suas lutas históricas. É uma educação que busca romper com os modelos urbanos e homogeneizantes que, por muito tempo, foram impostos às escolas rurais. Ela se propõe como uma educação crítica, contextualizada, interdisciplinar e baseada no princípio da autonomia dos povos do campo.

É nesse sentido que se faz necessário diferenciar Educação no Campo de Educação do Campo. A Educação no Campo refere-se à presença de escolas em áreas rurais, mas que geralmente seguem modelos urbanos, com currículos descontextualizados e despreparo para lidar com as realidades locais. Muitas vezes, trata-se apenas da “transposição” da estrutura escolar da cidade para o meio rural, sem diálogo com os sujeitos ali presentes.

Já a Educação do Campo pressupõe uma mudança profunda no modo de pensar a escola rural. Como afirma Miguel Arroyo (2004), ela propõe “um novo olhar para os sujeitos do campo”, respeitando suas culturas, valorizando o trabalho coletivo, o território e o tempo da vida camponesa. Nesse modelo, a escola se torna um espaço de fortalecimento das lutas sociais, de formação crítica e de valorização das múltiplas identidades rurais.

Para Mônica Molina (2010), a Educação do Campo não é apenas uma política educacional, mas uma proposta de transformação social. Ela articula educação e território, cidadania e dignidade, construindo pontes entre os saberes populares e os conhecimentos científicos, e defendendo o direito à educação como um bem coletivo, construído por e para os sujeitos do campo.

Molina (2010) considera que a construção de políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Brasil não ocorreu de maneira espontânea ou linear. Trata-se de um processo histórico marcado por lutas sociais, embates políticos e disputas por reconhecimento e direitos. A educação para as populações rurais foi, durante muito tempo, negligenciada pelo Estado, sendo tratada de forma homogênea e descontextualizada.

Somente a partir da mobilização de movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos, organizações de agricultores familiares e educadores engajados é que se intensificaram as pressões por uma educação específica, que reconhecesse as identidades, culturas e modos de vida do campo. Nesse cenário, as relações entre Estado e sociedade civil passaram a se estreitar, permitindo a emergência de políticas educacionais mais sensíveis às realidades do meio rural. É nesse contexto que se compreende a seguinte reflexão:

Com efeito, percebo que duas condições indispensáveis para a produção de uma política pública, qualquer que seja, se sucedem e se cruzam para formar esse tempo politicamente denso e produtivo no campo da Educação do Campo. De um lado, a já assinalada mobilização social, na qual se assenta a origem desse processo de engenharia política; de outro lado, a também já referida, ainda que incipiente e tardia, mobilização de recursos do aparelho de governo e do Estado brasileiro. Isto é, o governo se mobiliza na direção de criar espaço e responder a direitos cobrados. Conforme diria Dagnino, importantes pontos de encontro entre Estado e Sociedade se evidenciam como fatores a propiciar a construção de uma política pública de Educação do Campo, o que se dá, especialmente, a partir da esfera federal (Molina, 2010, 19).

A autora considera que a mobilização estatal/governamental apesar de tardia e ainda limitada, o Estado brasileiro passou a responder a essas demandas, começando a criar estruturas, canalizar recursos e desenvolver ações institucionais no sentido de construir políticas educacionais voltadas para a realidade do campo. Essa atuação é descrita como um “tempo politicamente denso”, porque é o momento em que as demandas sociais encontram alguma ressonância no poder público.

Molina (2010) mostra que a Educação do Campo no Brasil não surgiu como um favor do Estado, mas como fruto da luta social que, ao encontrar algum grau de abertura e apoio governamental, possibilitou a construção de políticas públicas específicas, ainda que com limitações. Essa interação entre sociedade

civil organizada e Estado é apresentada como essencial para a formulação de políticas públicas verdadeiramente democráticas e representativas.

Enquanto a Educação no Campo pode perpetuar a invisibilidade e a exclusão das populações rurais, a Educação do Campo se configura como uma prática pedagógica crítica e transformadora, comprometida com a equidade e com a construção de um projeto popular de educação.

Salientamos que as políticas públicas para a Educação do Campo sofrem frequentemente ataques para a não garantia dos direitos das populações em ambientes rurais. Existe o enfrentamento coletivo do movimento do MST e sindicatos, para que as novas gerações possam alcançar o direito à educação.

Observa-se que ataques como vemos nos noticiários sobre a suspensão dos efeitos da Resolução de nº 01/2025 do Conselho Universitário da UFPE e do Edital Prograd de nº 31/2025, em que a turma especial do curso de medicina. Em uma breve contextualização, entender o processo histórico do porquê essas pessoas de movimentos sociais não podem ter o direito de se tornarem médicos.

As populações rurais são colocadas em um lugar de vulnerabilidade educacional. Perdendo o direito de ter o conhecimento científico sobre a saúde humana, para assim possam cuidar da sua própria comunidade, as razões são várias, entre elas a velha estrutura sistematizada de uma educação elitista e eurocêntrica. A Educação do Campo, possibilita que seja feita reflexões sobre a sociedade e suas artimanhas que promovam a desigualdade social, é por meio da garantia e da permanência da educação do Campo que acontecem os enfrentamentos e esses tipos de ações.

A Relevância da Formação de Professores e Formação Continuada

A qualidade da educação está diretamente relacionada à formação dos professores que atuam nos diversos níveis e modalidades de ensino. A formação docente, compreendida como um processo contínuo, crítico e reflexivo, é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder às complexas demandas sociais e educacionais do século XXI. A formação inicial prepara o educador para o ingresso na profissão, enquanto a formação continuada representa o compromisso permanente com o aprimoramento e a transformação da prática pedagógica.

Segundo Paulo Freire (1996), ensinar exige pesquisa, reflexão e abertura ao novo. Para o autor, “ninguém nasce feito, é experimentando-se no mundo que se vai fazendo”. A prática docente, nesse sentido, precisa ser sustentada por uma formação crítica, que permita ao professor atuar com autonomia, ética e compromisso social. A formação continuada é, portanto, um processo de constante (re) construção do saber, que exige escuta, diálogo e vínculo com a realidade dos sujeitos.

Freire (1996), compreende que ensinar exige compreender que o ato educativo é um processo permanente de construção do conhecimento que acontece na relação dialógica entre educador e educando. Essa compreensão é ainda mais urgente quando se trata da Educação do Campo, espaço em que os desafios sociais, econômicos e culturais exigem do professor uma formação crítica, comprometida com a transformação da realidade local e com a valorização dos saberes populares.

Freire (1996) defende que o professor deve ser um intelectual comprometido com a prática, capaz de refletir sobre sua atuação e disposto a aprender com seus alunos. No contexto da Educação do Campo, essa postura ganha destaque, pois o professor atua em territórios marcados por desigualdades históricas e lutas por direitos. A formação inicial e, sobretudo, a formação continuada, tornam-se, portanto, instrumentos de emancipação, permitindo que o docente compreenda as especificidades do campo e promova uma educação que respeite e valorize a identidade camponesa.

A formação continuada, segundo Freire (1996), não pode ser pensada como mera atualização técnica, mas como um processo de conscientização e de leitura crítica do mundo. O educador do campo precisa, portanto, estar inserido em uma prática pedagógica que seja reflexiva, libertadora e que considere a cultura rural não como algo inferior, mas como um saber legítimo, que deve dialogar com os conhecimentos científicos em sala de aula.

Dessa forma, a proposta freireana (1996) aponta para a necessidade de uma formação docente voltada à transformação social, em que o educador do campo seja um agente político, capaz de atuar com autonomia, sensibilidade e compromisso ético com a comunidade em que está inserido. A formação continuada, nesse sentido, é condição fundamental para o fortalecimento da

identidade do educador do campo e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, democráticas e inclusivas.

A articulação entre a proposta freireana e os apontamentos de Maurice Tardif (2002) reforça a ideia de que a formação docente deve ir além da simples transmissão de conteúdo, assumindo um papel transformador, crítico e dialógico. Enquanto Freire (1996) destaca a importância de uma formação voltada para a autonomia e o compromisso ético do educador com sua comunidade, Tardif (2002) complementa essa visão ao reconhecer que os saberes docentes são construídos a partir das experiências vividas, da prática cotidiana e do diálogo com o conhecimento científico.

Assim, ambos autores convergem na defesa de uma formação continuada que respeite a realidade dos professores do campo, valorize seus saberes e promova práticas pedagógicas contextualizadas, que contribuam para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

Maurice Tardif (2002) aprofunda essa discussão ao afirmar que os saberes docentes são múltiplos e construídos socialmente, a partir da experiência, da prática profissional e do contato com o conhecimento científico. Por isso, a formação de professores não pode se restringir a modelos tecnicistas ou meramente transmissivos. Ela precisa valorizar os saberes da experiência, promovendo a articulação entre teoria e prática, conhecimento acadêmico e saber cotidiano.

A partir da análise de Tardif (2002), torna-se evidente que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, plural e socialmente construído. Para o autor os saberes dos professores não se limitam aos conhecimentos acadêmicos, mas são formados também pelas experiências vividas na prática escolar, pelas interações com a comunidade e pelas reflexões constantes sobre o fazer pedagógico.

No contexto da educação do campo, essa concepção ganha ainda mais relevância, visto que os professores atuam em realidades marcadas por desafios específicos, exigindo práticas pedagógicas que respeitem as culturas locais, os modos de vida e os saberes populares.

Tardif (2002) critica os modelos tradicionais de formação docente que adotam uma visão tecnicista e descontextualizada da prática educativa. Para ele, a formação continuada precisa ser pensada como um espaço de escuta,

valorização das trajetórias dos professores e construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, os educadores do campo deixam de ser apenas executores de conteúdos e tornam-se sujeitos ativos na construção de propostas pedagógicas que dialogam com as necessidades e potencialidades de suas comunidades.

Portanto, a contribuição de Tardif (2002) é essencial para repensar a formação de professores que atuam na educação do campo, reforçando a importância de políticas públicas que incentivem processos formativos contínuos, democráticos e enraizados nas realidades locais. O reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, conforme propõe Tardif (2002), são fundamentais para garantir uma educação mais justa, crítica e transformadora.

Já António Nóvoa (1992) destaca que a formação continuada deve ser compreendida como um espaço de pesquisa e produção de conhecimento, e não apenas como atualização de conteúdos. Para ele, “não se é professor por decreto, mas por formação e por exercício”. A escola deve ser também um lugar de formação, onde os professores possam refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e desenvolver projetos colaborativos de melhoria da qualidade do ensino.

António Nóvoa (1992) contribui de forma significativa para o debate sobre a formação docente ao defender que a profissionalização do professor não se dá apenas pela aquisição de técnicas, mas pela construção de uma identidade profissional pautada na reflexão, na experiência e no compromisso com a transformação social. Para ele, a formação de professores deve ir além dos cursos iniciais e promover uma prática contínua de aprendizagem, onde o professor seja autor de sua trajetória, capaz de ressignificar sua atuação diante dos desafios cotidianos da escola e da comunidade.

No contexto da Educação do Campo, essa perspectiva se mostra essencial. Os professores que atuam em áreas rurais enfrentam realidades complexas e dinâmicas, marcadas por desigualdades sociais, geográficas e culturais. Assim, a formação continuada torna-se um instrumento necessário não apenas para o aprimoramento profissional, mas também para a valorização da história de vida desses educadores e das comunidades em que estão inseridos.

Nóvoa (1992) propõe que se construa uma formação ancorada em projetos coletivos, onde a prática pedagógica seja constantemente debatida, reconstruída e situada nas especificidades do território.

Além disso, Nóvoa (1992) aponta a importância da escola como lugar de formação. Ele defende que o ambiente escolar deve ser espaço de reflexão e produção de saberes, onde o professor aprende com a prática, com os colegas e com os próprios alunos. Nesse sentido, a educação do campo requer formações que considerem as particularidades da vida rural, respeitando os tempos, os ritmos e os modos de ser do campo, fortalecendo assim o papel social e político do professor como agente transformador.

A perspectiva de Nóvoa (1992) reforça que formar professores para a educação do campo é mais do que capacitar tecnicamente é criar condições para que esses profissionais se reconheçam como sujeitos de saber, de cultura e de ação, comprometidos com uma educação contextualizada, emancipadora e enraizada nas realidades vividas.

A relevância da formação docente, tanto inicial quanto continuada, ganha ainda mais força diante das mudanças tecnológicas, sociais e culturais que impactam o cotidiano escolar. O professor contemporâneo precisa estar preparado para lidar com a diversidade, a inclusão, as tecnologias digitais, os desafios da alfabetização científica e os processos formativos que extrapolam o espaço da sala de aula. Nesse sentido, programas de formação continuada comprometidos com a realidade da escola pública e com a valorização da carreira docente são essenciais para garantir uma educação mais equitativa e transformadora.

Portanto, investir na formação dos professores é investir na qualidade da educação. A formação continuada, ao promover o diálogo entre teoria e prática, fortalece a identidade profissional, amplia as possibilidades pedagógicas e contribui para a construção de uma escola democrática, reflexiva e socialmente justa. O que justifica que seja efetivada uma educação que promova a formação em outros cursos universitários, nas universidades federais, a fim de atender as demandas de cada grupo social e suas especificidades, visto que todas as profissões podem adentrar ao campo da docência.

Considerações Finais

A presente revisão bibliográfica reafirma a importância da formação de professores voltada para as especificidades da Educação do Campo, compreendida como um espaço pedagógico, político e cultural que exige abordagens contextualizadas, críticas e emancipadoras. O estudo evidenciou que a atuação docente nesse contexto demanda um compromisso ético, sensível às realidades sociais e territoriais das populações do campo, como defende Freire (1996), Tardif (2002) e Nóvoa (1992).

A formação continuada surge como um elemento estruturante nesse processo, fortalecendo a identidade docente e promovendo a articulação entre os saberes da experiência e o conhecimento científico. Nesse sentido, destaca-se o pensamento de Maurice Tardif, ao enfatizar que os saberes docentes são socialmente construídos e que a formação precisa valorizar a prática e a vivência profissional, e de Paulo Freire, ao defender uma educação baseada na autonomia, no diálogo e na transformação social.

Além dos referenciais clássicos da educação, este estudo também se apoiou em contribuições fundamentais para o campo específico da Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que representam um marco normativo essencial, e os trabalhos de Caldart (2011), Molina (2010) e Demo (2004), que contribuíram para o aprofundamento dos debates teóricos e práticos sobre a formação docente, o papel político da educação e os desafios metodológicos da atuação no meio rural.

Assim, constata-se que a formação de professores para a Educação do Campo não pode ser pensada de maneira genérica ou descontextualizada, mas deve considerar as singularidades do território, os saberes populares e a luta por uma escola democrática, autônoma e inclusiva. A valorização da formação inicial e continuada, articulada com políticas públicas comprometidas com a justiça social, é um passo fundamental para consolidar uma educação do campo com qualidade social e compromisso transformador.

Referência

ARROYO, Miguel G. **Educação do campo: em busca de uma educação emancipatória**. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 83-106, mar./jun. 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 83-106, mar./jun. 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na construção de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.157-1.182, out./dez. 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na construção de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.157-1.182, out./dez. 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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