



Comunicação oral: Eixo 10 – Formação De Professores

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: REVISÃO INTEGRATIVA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Jefferson Luis da Silva Cardoso¹

Rosângela Araújo Darwich²

Resumo: Este estudo articula a formação de professores às políticas educacionais para educação do campo. Tem como objetivo analisar as ações políticas direcionadas à formação de professores no Brasil dos últimos anos, em relação aos docentes que atuam nas escolas do campo, com abordagem qualitativa, pesquisa documental e análise interpretativa. O aporte teórico conta com reflexões sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Escola Ativa (PEA), o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, o Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO). Os resultados indicam avanços positivos sobre o tema em debate, excepcionalmente por destacarem a cultura, a identidade, os saberes e os fazeres cotidianos dos povos do campo, incorporando-os aos processos formativos dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Educação do Campo.

Introdução

A construção das políticas sociais no Brasil, em especial na área da educação, tem sido cenário de disputas por ideários de nação bem definidos, ora sob os ditames da elite ruralista que toma conta do país por séculos, vinculada aos interesses internacionais e de exploração da classe trabalhadora na cidade e no campo, ora por direções dos grupos que lutam por uma sociedade alinhada aos preceitos democráticos, participativos e igualitários. Esses fatores impactam decisivamente na educação dos povos tradicionais do campo, o que leva os agentes públicos a refletir sobre soluções que, ao mesmo tempo em que asseguram os direitos sociais, como no caso da educação, também resguardam seus modos de ser e viver.

A formação humana desses povos deve priorizar sua cultura, seus saberes, sua identidade e suas práticas produtivas no sentido de alinhar os tempos de estudar e trabalhar, de ensinar e aprender a partir de suas comunidades. Isso impacta sobremaneira na formação dos professores que atuam nas escolas do campo, quer sejam indígenas, quilombolas, ribeirinhas, de assentamentos, quer seja na educação não-formal e popular presente no campesinato brasileiro.

Trata-se de uma educação que atende às Diretrizes para Educação do Campo, firmadas na Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB, que estabelece as ações complementares, normas e

¹ Doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Professor da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0329641289741578>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7413-5467>.

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará e Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3739086980803967>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7325-9097>.



princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Convém destacar duas passagens marcantes da resolução: o 7º artigo adverte sobre as condições mínimas infraestruturais que sejam adequadas à realidade local e à diversidade cultural dos povos do campo, e o artigo 10 aponta que as escolas multisseriadas devem ser organizadas com professores que possuam formação pedagógica, inicial e continuada condizente com a modalidade de ensino, mas também devem estar devidamente equipadas com materiais didáticos direcionados ao aluno do campo e amparadas por supervisão pedagógica permanente (Brasil, 2008).

Assim, a metodologia do trabalho conta com abordagem qualitativa, pesquisa documental e análise interpretativa (Flick, 2009; Gil, 2008; Severino, 2013) sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Escola Ativa (PEA), o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, o Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO). O objetivo é analisar as ações políticas direcionadas à formação de professores no Brasil dos últimos anos, em relação aos docentes que atuam nas escolas do campo.

Políticas Educacionais para Formação dos Professores que atuam nas escolas do campo: panorama geral

Os processos evidenciados na história da educação vinculados à formação de professores no Brasil, como apresentado na seção anterior, pode ser marcado por três movimentos progressivos: 1) ponto de partida nos séculos XVI e XVII – não havia uma preocupação com a profissionalização docente, uma vez que a educação esteve, neste período, sobre a égide dos jesuítas, que dominavam com certa experiência, os processos educacionais no Brasil colonial, tendo os padres mais influentes como professores; 2) avanços necessários dos séculos XVII e XVIII – início da preocupação com a profissionalização da carreira docente, a partir de três situações: a abertura das escolas para as massas; o aparecimento no final do século XVIII das primeiras Escolas Normais, que seriam responsáveis pela formação de professores por um longo tempo e a industrialização mundial em franco desenvolvimento; e, 3) aprofundamento das discussões nos séculos XIX e XX – há uma intensificação sobre questões que são próprias da formação de professores, em especial, sobre o currículo trabalhado nas Escolas Normais e a discussão em torno da separação entre a teoria e a prática, bem como a necessidade de evolução percebida nos cursos de licenciatura que articulam com propriedade a prática docente.

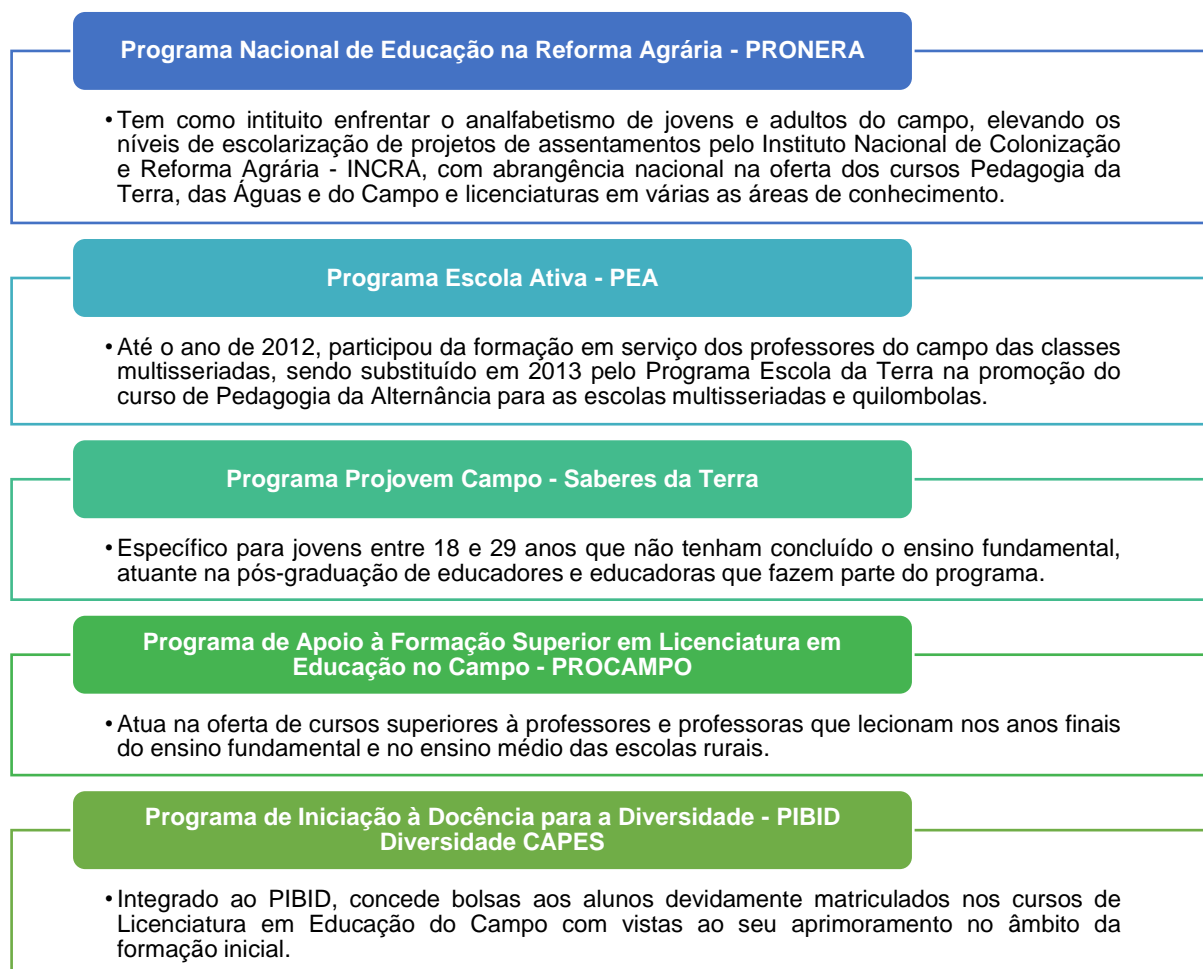
Para o século XXI, permanecem grandes desafios para formação de professores no Brasil, que se inicia pela consagração dos cursos de licenciatura como objetivos e apropriados para formar os profissionais da docência, passando pela correção do déficit de professores com formação no antigo magistério, haja vista ter definido o prazo de dez anos pós lei, para promover a formação em nível superior na área de atuação, finalizando pela consolidação das políticas educacionais voltadas à formação inicial, continuada e permanente dos profissionais da educação (Brasil, 1996). Além disso, promover formações específicas para os diferentes níveis e modalidades existentes no sistema nacional de educação, como por exemplo, na educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação quilombola, educação do campo, entre outras, que demandam saberes específicos e que tenham vinculação direta com o público alvo. No caso do presente estudo, elegeram-se a educação do campo ribeirinha como modalidade presente majoritariamente na região Amazônica e que necessita do olhar cuidadoso dos gestores públicos, para promoção de uma educação que



respeite os modos de ser e viver dos povos do campo, causas que demandam sobre a formação professores para este fim.

Destacam-se como políticas de maior impacto na formação inicial, continuada e em serviço para educação do campo, as que são apresentadas no esquema a seguir com base nos estudos de Hage, Silva e Brito (2016), que atribuíram um valor inquestionável ao processo educativo para as populações do meio rural no Brasil e que contribuíram de certa forma, para o processo de formação teórico-metodológica dos professores do campo.

Esquema 1. políticas efetivas de formação inicial e continuada para educação do campo



Fonte: elaborado pelos autores (2024)

Diante do histórico de luta e resistências dos movimentos sociais do campo, os programas evidenciados demonstram um avanço para a qualidade da educação básica das escolas rurais, por meio da valorização da formação de professores. Os cursos, focados na realidade camponesa, assentam-se na perspectiva crítico-transformadora, humanista, emancipatória e altera, reservando a vez e voz dos povos tradicionais do campo na promoção de uma educação que possa elevar o nível de conhecimentos e saberes, tanto dos professores que participam dos cursos, quanto dos alunos que tem a possibilidade de estudar com docentes devidamente qualificados para o atendimento de suas subjetividades. E, acima de tudo, buscam romper com a hegemonia da escola urbanocêntrica e ao mesmo tempo, contrapor-se aos ideais de dominação capitalista. Há um avanço significativo no processo formativo do educador e educadora do campo a partir da articulação dos diferentes programas

apresentados, haja vista que, antes deles, uma quantidade considerável de docentes do campo, não tinham preparo adequado para o trabalho nas escolas rurais, como resguardam os princípios forjados pelo movimento camponês no Brasil (Alencar, 2010; Molina; Hage, 2015).

Registra-se ainda, que o conjunto dessas ações agem positivamente para direção defendida pelo movimento camponês, que busca uma escola com identidade, cultura e práticas de ensino adequadas aos seus tempos de estudar, aprender e também, participar do trabalho na agricultura familiar. Escola que não depende apenas na mudança do currículo para o atendimento de suas necessidades, mas de projetos que estejam assentados na verdadeira transformação social, o que incluiu mudar a forma com a escola se apresenta aos alunos, sua estrutura e organização, com funcionamento e práticas genuínas, tornando-a ativa e com novos objetivos para formação cidadã camponesa. São elementos que confluem para participação proativa na mudança social que se espera do país. Para isto, a figura do professor formado as bases curriculares, teórico-metodológicas e epistemológicas do campo é primordial, pois asseguram aos alunos a proteção da identidade, cultura e envolvimento social, a partir dos princípios agroecológicos e de sustentabilidade típico das áreas rurícolas do país. Assim, é imprescindível assegurar a presença dos professores do campo nos cursos superiores voltados para este fim (Arroyo, 2012; Bicalho, 2018; Brito, 2013; Caldart, 2011; Pistrak, 2011).

O PRONERA, talvez seja a ação pensada, organizada e desenvolvida para os povos do campo, de maior ressonância para o melhoramento das comunidades rurícolas do Brasil em pelo menos, duas vertentes: 1) busca incansável pela reforma agrária historicamente solicitada pelos movimentos sociais do campo, tendo a terra e o território como bandeiras de luta e, 2) promoção educacional na formação dos educadores e educadoras do campo em nível superior conforme solicita a LDB 9.394/96. Enfatiza-se a atuação dos personagens centrais na elaboração e execução do programa que organizados, constituem “um coletivo que politiza sua prática, que sabe que ela não é neutra, pois está clivada pela sociedade de classes, pela oposição de interesses entre a agricultura patronal e a agricultura familiar camponesa” (ROCHA, 2015, p. 204). As principais questões sobre o programa durante todo este tempo são: 1) permanente luta dos movimentos para que o projeto seja levado para diferentes contextos do campo; 2) os cursos criados pelo programa apontam para sucessos, contradições e limites; 3) há grupos de servidores públicos progressistas que contribuem ativamente para democratização do acesso e permanência da educação pública – do nível básico ao superior –, mas também, na manutenção e funcionamento das escolas autônomas organizadas pelo movimento do campo; e, 4) a incerteza que se percebe desde o golpe político de 2016 que retirou o governo do PT, sobre o futuro do PRONERA (Novaes, 2020).

São situações que marcam a constante resistência de sua manutenção e a necessidade de expansão para alcançar ainda mais as comunidades das áreas rurícolas do país, apesar de

Em abril de 2023, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) completa 25 anos de existência. Ao longo do tempo, 191.234 estudantes ingressaram em 531 cursos, em todos os estados brasileiros. A transformação de trajetórias de vida e a possibilidade de oferecer oportunidades a quem, dificilmente, teria outra alternativa de estudos, é um aspecto marcante da atuação do Pronera frente às mais diversas realidades encontradas nas áreas de reforma agrária. (Brasil, 2023, s/p)

Em outra frente, o programa Escola Ativa, busca melhorar a qualidade do ensino nas escolas multisseriadas baseado em duas frentes: 1) implantação de recursos pedagógicos para que a escola estimule as aprendizagens dos alunos; e, 2) fomentar a qualificação dos educadores e educadoras do campo. Frentes que dialogam com a formação continuada de professores e



que abrange a melhoria estrutural das escolas do campo, implementando mudanças significativas no trabalho docente a partir do fornecimento de materiais didático-pedagógico para serem utilizados por professores e alunos. Desse modo, por ter um certo caráter impositor e de regulação do Estado junto à comunidade escolar, via fornecimento do material didático-pedagógico, tem deixado à margem do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, as produções autônomas e crítico-reflexivas próprias do coletivo do campo, resultando em uma ação verticalizada, da formulação à sua universalização, carecendo de reformulações que apontem para reconhecida autenticidade do povo do campo (Apple, 2002; Freire; Oliveira; Leitão, 2010; Gonçalves, 2009).

No entanto, o programa Escola Ativa visa corrigir certo abandono vivido pelas escolas multisseriadas do campo que ainda existem no Brasil, situação que

[...] advém do descaso das instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas. Por parte do pessoal que atua nas secretarias de educação as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico baseiam-se na falta de estrutura e pessoal suficiente, nas dificuldades de transporte, na ausência de recursos financeiro, na má condição das estradas como também nas longas distâncias entre a sede do município e a escola (Hage, 2011, p. 127).

Em outra linha de atuação, o Projovem Campo – Saberes da Terra, busca ampliar e melhorar a qualidade da educação disponibilizada as classes que foram historicamente excluídas do processo educacional no Brasil, com destaque aos povos do campo que além disso, têm sido marginalizados por agente políticos que indicam o MST como organização de subversivos, vândalos e invasores de terras particulares. Faz parte do Projovem que já atendia aos trabalhadores, adolescentes e jovens do meio urbano, com vistas ao aumento da escolaridade em nível nacional. Articula-se a diversas instâncias do governo federal: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Secretaria da Agricultura Familiar (SAF); Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE); Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF); Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e por fim, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Um verdadeiro esforço conjunto para rever partes das injustiças sociais impetradas aos povos do campo no curso da história brasileira.

A preocupação do programa abarcou as principais instâncias governistas de seguridade social, que parte dos assuntos educacionais, da proteção de direitos civis do trabalho e emprego, do resguardo da agricultura familiar, das políticas de desenvolvimento do meio rural assegurando sua biodiversidade, dentre outras. São articulações que foram refletidas nos objetivos específicos do programa:

Elevar a escolaridade e proporcionar a qualificação profissional inicial de agricultores(as) familiares;
Estimular o desenvolvimento sustentável, com recorte agroecológico e enfoque territorial, como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos cidadãos no campo;
Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à modalidade de EJA no campo;
Realizar formação continuada em metodologias e princípios político pedagógicos voltados às especificidades do campo para educadores(as) atuantes no Programa;
Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados ao desenvolvimento da proposta pedagógica;

Conceder auxílio financeiro aos educandos, minorando carências materiais que poderiam impedir sua frequência ou manutenção no curso. (Brasil, 2009, p. 20).

Diante da articulação de diferentes instâncias governamentais e dos objetivos alinhados do programa, pode-se dizer que

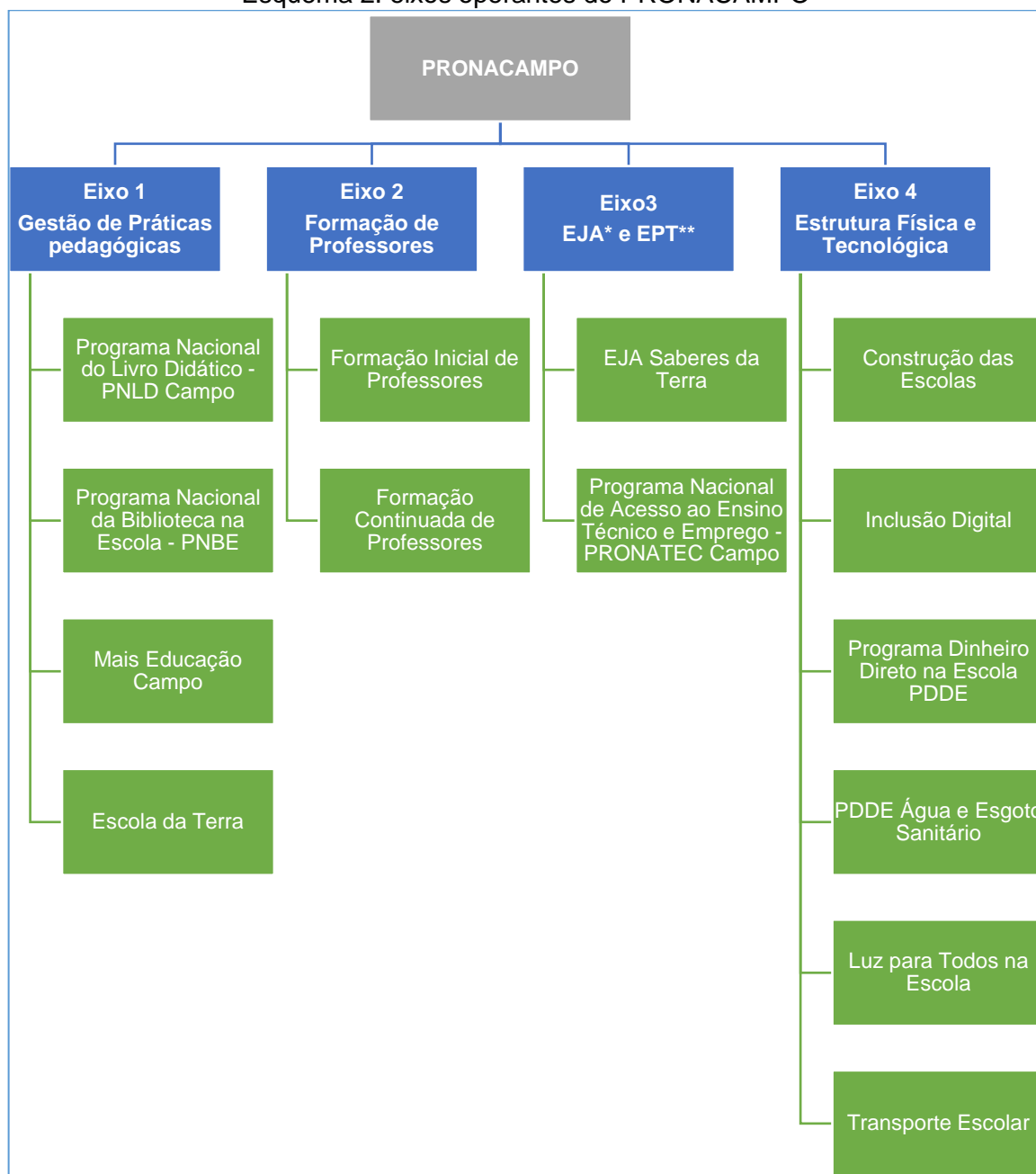
[...] o ProJovem Campo – Saberes da Terra, tanto contribuiu para a oferta da educação escolarizada integrada e qualificação social e profissional, gerando expectativas de trabalho e renda e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento de suas respectivas comunidades; quando contribuiu, para a permanência dos jovens camponeses em localidades rurais. (Fernandes, 2015, p. 181)

Ressalta-se que os programas, em diferentes frentes atenderam demandas reprimidas dos movimentos coletivos do campo, que abarcou não só a questão da reforma agrária como também, a dignidade das populações rurais por meio da educação, do emprego e da geração de renda via produção familiar. De maneira bastante pontual, permitiram um novo olhar sobre a formação de professores para o meio rural, com melhoras na estrutura física das escolas, fomentando cursos de capacitação para agricultores e permitiu o avançar do nível de conhecimento para melhores condições de vida no campo (Arroyo, 2007; Caldart, 2002). Nessa escalada, o PROCAMPO é a via mais adequada de formação para os professores que atuam nas escolas do campo, haja vista ter sido criado exclusivamente para levar a Licenciatura em Educação do Campo como proposta apropriada, justa e oportuna, já que congrega a historicidade educacional do campo, observada sua gênese e a exigência da LDB 9.394/96 que adverte sobre a formação de professores em nível superior em cursos de licenciatura. Em 2012, pela abrangência e sucesso do programa, trocou-se a nomenclatura para PRONACAMPO, reservando o caráter de política em nível nacional, caracterizando uma valorização da ação, assegurando mais recursos financeiros e outras articulações para necessárias para seu pleno funcionamento e expansão (Brasil, 2013).

Nessas circunstâncias, um novo olhar é direcionado para as populações do campo,

[...] por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo. (Caldart, 2002, p. 36)

A partir disso, e após esta atualização, o programa além de levar a licenciatura para diversos municípios do Brasil, congregou outros quatro eixos de atuação demonstrados no esquema que segue. Esta alteração é favorável aos projetos que fomentam políticas públicas com capacidade de transformação social das comunidades tradicionais, não esquecendo que a Constituição Federal de 88 preconiza os direitos assegurados de todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de raça, cor, gênero, religião, vertente política e outros atributos individuais. Todos devem ser vistos como iguais perante o estado de direito consagrado na sociedade democrática brasileira.

Esquema 2. eixos operantes do PRONACAMPO²

*Educação de Jovens e Adultos **Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

É possível avaliar, de acordo com as ações mencionadas no esquema, que o programa abrange as principais necessidades da escola pública brasileira como, firmação da universalização da educação básica no campo, infraestrutura e equipamentos, recursos didático-pedagógicos e de acesso a ambientes formadores como bibliotecas e laboratórios de informática, formação humana básica e técnica, conectada com as demandas da sociedade atual no que diz respeito a tecnologia e inclusão digital, além da incontestável formação inicial

² As informações completas sobre os eixos pode ser consultado no documento disponível no link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192#:~:text=da%20Medida%20Provis%C3%B3ria%20n%C2%BA%20562,e%20adultos%20por%20meio%20da, acesso em: 28 ago. 2023.

e continuada dos educadores e educadoras que atuam no campo. Ao tempo que é inegável o reconhecimento das urgências que o campo foi submetido a conviver na formação de professores para atuar nas escolas rurais, é importante observar como as universidades tem implantado os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Cenário que aponta para as novas exigências profissionais que são postuladas sobre os professores, resultado dos cenários contemporâneos da produção capitalista, conduzindo ao aligeiramento da formação e precarização das políticas educacionais de formação docente. São fatos que solicitam permanente resistência da educação do campo e sua ação contra-hegemônica de repúdio a manutenção do *status quo*, efetivamente operado pelo sistema capitalista global (Molina, 2016; Neves, 2013; Vieira, 2011).

Todas essas ações encaminham-se para retirar a imagem de atraso no que se refere a educação dispensada historicamente ao povo do campo, pois

a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (Valente, 2001, p. 72)

Foi no sentido de reconhecer as peculiaridades dos coletivos do campo em sua regionalidade que o PIBID Diversidade, organizado pela CAPES, tem atuado. O programa estendeu suas ações às escolas quilombolas e do campo – assentamentos, acampamentos, indígenas, extrativistas e ribeirinhos –, permitindo acesso dos estudantes das Licenciaturas do Campo as salas de aula da escola básica no sentido de aproximação da universidade com o futuro campo de trabalho. Desse modo, convergem para incentivar a formação docente em nível superior; valorizar o magistério das escolas do campo e indígenas; integrar a educação básica do campo ao ensino superior; desenvolver metodologias e estratégias para atendimento da diversidade na perspectiva do diálogo intercultural; e, valorizar as diferenças culturais, sob os preceitos da interculturalidade do país e sua ressonância para o trabalho pedagógico do professor (Brasil, 2013). Objetivos que confluem para uma formação de professores adequada a educação do campo, já que exalta a questão cultural como centro das ações em um conjunto de esforços das instituições envolvidas, no sentido de atribuir qualidade à formação, valor profissional e humano dos licenciados, em especial, para com as escolas públicas do meio rural no Brasil (Penin, 2001).

Afirma-se com o isso, que o compromisso do PIBID Diversidade é singular em na parceria com as Licenciaturas do Campo, já que organiza suas bases de ação na direção do olhar multicultural, que por sua vez,

[...] trabalha com a valorização da diversidade cultural e o desafio a preconceitos, preconizando, em perspectivas mais recentes, sua articulação ao currículo escolar e de formação docente, de modo a não ser entendido apenas de forma apartada dos conteúdos ministrados em ambos os níveis educacionais e de formação. Outrossim, desenvolve, também, em suas visões mais críticas e pós-coloniais, a sensibilidade para o caráter híbrido da construção identitária, de modo a desafiar visões congeladoras e essencializadas das mesmas, que podem terminar por criar outros estereótipos na contramão do que se espera de uma perspectiva multicultural educacional (Batista; Silva Junior; Canen, 2013, p. 265)

Nesse horizonte das políticas e ações positivas em torno da realidade rural, percebe-se uma importante atuação do Estado, via entes federados, na articulação, elaboração, desenvolvimento e promoção de melhorias no que diz respeito a educação do campo e, de forma pontual, à formação de professores. A conexão entre a realidade local e a formação de



qualidade em nível superior que é exigida pelas leis vigentes no país, são visíveis nas políticas educacionais mencionadas na presente seção. Foram solicitadas e organizadas em colaboração com as entidades e coletivos mais importantes do campo, em especial a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC e os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, que lutam por diuturnamente por visibilidade das demandas sociais e pelo direito de homens e mulheres do campo como cidadãos, expresso na Constituição Federal de 88.

Considerações finais

A partir do exposto, algumas reflexões são marcantes: a) o PRONERA é percebido pela literatura da área como uma das políticas públicas de caráter social direcionada aos povos do campo que obtém os melhores resultados em termos qualitativos; b) o PEA resguardou os modos de ser e viver dos povos tradicionais, na medida em que contribuiu na difusão, compreensão e execução da pedagogia da alternância nas escolas multisseriadas do campo; c) o PROJOVEM Saberes da Terra, agiu amplamente para assegurar a escolarização e profissionalização dos jovens do campo; d) o PROCAMPO, focado em fortalecer a formação dos professores na Licenciatura em Educação do Campo, a reivindica como mais apropriada aos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo; e, e) o PIBID Diversidade faz a conexão necessária com o PROCAMPO, no sentido de difundir aos futuros professores que pretendem atuar nas escolas do campo, os conhecimentos, saberes e práticas que assegurem a cultura, a identidade e os modos apropriados de ensinar e aprender no interior das comunidades tradicionais.

Em síntese, os programas e as ações demonstradas neste estudo buscaram revitalizar tanto a educação dispensada aos povos do campo, quanto a implantação de horizontes para formação dos professores que atuam nas escolas do meio rural. Articulam, de maneira especial, os conhecimentos, saberes e práticas sociais das comunidades tradicionais, bem como revelam as formas mais apropriadas de ensinar e aprender com foco na pedagogia da alternância. São ações excepcionais, que precisam de mais investimentos para sua viabilidade técnico-operacional e executiva, pois só assim serão capazes de atingir seus objetivos e metas, com foco na melhoria substancial e qualitativa da vida de homens e mulheres que compõem o campesinato brasileiro.

Referências

- ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ci. & Tróp.*, Recife, v. 34, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- APLLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) de campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCqgFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- BATISTA, A. C.; SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. Em Busca de um Diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de Professores e Multi/Interculturalismo. *Ensaio*:



avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/ensaio/a/wk5kqwfQWBCYJ9LN7RbgZ4B/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BICALHO, R. Reflexões sobre o Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7783/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, MEC: CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, MEC: CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. *ProJovem Campo – Saberes da Terra*. MEC: Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. *Pibid Diversidade*. MEC: Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/pibid-diversidade>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO*. MEC: Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192#:~:text=da%20Medida%20Provis%C3%B3ria%20n%C2%BA%20562,e%20adultos%20por%20meio%20da. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. *Mais de 190 mil estudantes são atendidos em 25 anos do Pronera*. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-25-anos-escrevendo-novos-caminhos-por-meio-da-educacao>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRITO, M. M. B. *O Acesso à Educação Superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CALDART, R. S. Apresentação. In: PISTRAC, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: 2002.

FERNANDES, L. P. *Projovem Campo – Saberes da Terra: um olhar crítico sobre a contribuição do programa para a permanência dos jovens no meio campestre* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2015.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.



FREIRE, J. C. S.; OLIVEIRA, I. E.; LEITÃO, W. A. M. Políticas públicas e classes multisseriadas: (des) caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs). *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, G. B. B. *Programa Escola Ativa: Educação do Campo e Trabalho Docente*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em aberto*. Brasília, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077/2812>. Acesso em 29 ago. 2023.

HAGE, S. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.32, n.04, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MOLINA, M. C. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil. In.: XXIV Seminário Nacional Universitas/BR. *Dívida pública e educação superior no Brasil*. Maringá / PR, 2016. Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br/2016/06/xxiv-seminario-da-rede-universitasbr.html>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>. Acesso em: 30 ago. 2023.

NEVES, L. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36., 2013, Goiânia. *Anais ... Goiânia: ANPEd*, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

NOVAES, H. T. Questão agrária, questão educacional e as lutas pela manutenção do Pronera (posfácio). In.: RODRIGUES, S. (org.). *Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo* / Marília: Lutas Anticapital, 2020.

PENIN, S. T. S. A Formação de Professores e a Responsabilidade das Universidades. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/64HST3Cf8HysdcDqrPBm4Lw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROCHA, M. I. A. A Experiência dos Asseguradores do Pronera na gestão de uma política pública: o que nos ensina. In: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (Orgs.). *PRONERA: Experiências de Gestão de uma Política Pública*. São Paulo: Compacta, 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEIRA, L. *Os argonautas da cidadania*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

