

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ABORDAGEM CONCEITUAL, MARCOS LEGAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Ramon Roseno Alves¹
Emerson Augusto de Medeiros² (Orientador)

RESUMO

A Educação do Campo surgiu com o pressuposto de ser uma modalidade de educação voltada ao campo, sendo construída e destinada a agricultores, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, lavradores e outros grupos sociais. Por meio de políticas públicas, instituíram-se decretos e leis que dão norte e regem essa educação, ampliando a sua qualificação e oferta desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Assim, este trabalho tece uma discussão, de natureza teórica, sobre a Educação do Campo enquanto modalidade educativa. Pontuamos que esta produção é um recorte de uma pesquisa maior já finalizada pelos autores, a qual foi desenvolvida na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (LEDOC/UFERSA). No que condiz à dimensão teórica, nos fundamentamos nas ideais de autores da área educacional, especialmente os de base crítica, a saber: Caldart (2000), Arroyo (2011), Fernandes e Molina (2004), Silva (2016), Hage (2019), Medeiros, Dias e Olinda (2020), entre outros, bem como de documentos legais que normatizam o campo educacional. Concluímos que a Educação do Campo sempre teve seu lugar contestado no âmbito social e educativo no país. Embora na teoria vejamos algumas conquistas, na prática, em se tratando do ensino básico, ainda vemos a presença de um ensino urbanizado conduzido aos espaços rurais. Já no âmbito da Educação Superior, constatamos que há falta de reconhecimento social das Licenciaturas em Educação do Campo, e que as últimas resoluções, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, repercutem negativamente a quem busca a formação inicial docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Escola do Campo, Formação Inicial de Professores, Marcos Legais.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos seus dezesseis anos de implementação, as Licenciaturas em Educação do Campo do Brasil tem se mostrado como forte pilar para um autêntico projeto de educação do campo. Sua criação pode ser considerada o maior marco deste projeto nos últimos anos, embora para se chegar a tal tenham havido outros avanços, ainda que pequenos, e que serão pormenorizados neste trabalho.

¹ Licenciado em Educação do Campo, habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). ramonroseno16@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (DCH/UFERSA), Brasil. emerson.medeiros@ufersa.edu.br

Felizmente já temos encontrado pesquisas que dialogam sobre esta modalidade de ensino no Brasil, ainda que ela seja considerada recente, datando a primeira década deste século. Neste lastro, esta produção objetiva fazer uma discussão curricular, mostrando alguns conceitos legais que regem a Educação do Campo, seja na concepção de ensino, seja na concepção de formação docente.

Enquanto modalidade de ensino, a educação do campo compreende uma formação voltada aos sujeitos inseridos no campo, sejam eles pescadores, ribeirinhos, agricultores, quilombolas e outros grupos (Caldart, 2000; Arroyo, 2011; Alves; Medeiros, 2022). Seu nascimento advém de lutas de grupos sociais que buscaram uma sólida educação do campo e para o campo, trazendo discussões que permeiam seu processo de implementação até hoje. Por isso, o campo não pode ser visto como um lugar de atraso, haja vista que o urbano e o rural possuem diferenciações que não podem ser medidas (Alves; Medeiros, 2023).

Em se tratando da formação docente, a Educação do Campo pode ser vislumbrada enquanto licenciatura em mais de 45 Instituições de Ensino Superior – IES públicas do Brasil (Medeiros, 2019). Alves e Medeiros (2022) discorrem que cada um destes cursos oferta uma ou mais habilitações, sendo as mais vislumbradas: “a) Ciências Humanas e Sociais; b) Ciências da Natureza; c) Linguagens e Códigos; d) Ciências Agrárias; e e) Matemática” (p. 425). Sua ascensão e crescimento nestas IES tem demonstrado que as lutas e reivindicações por um ensino campesino está de fato se materializando, no entanto o caminho a percorrer ainda é longo.

Por meio deste trabalho, temos como objetivo central analisar os marcos legais e a formação de professores do campo, através de documentos oficiais. Neste sentido, recorreremos a leis, resoluções e decretos que firmam a importância desta modalidade de ensino, como a Constituição Federal de 1988, o Decreto Lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que institui o PRONERA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996, e os Pareceres CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e nº 1, de 1 de fevereiro de 2006.

Durante o desenvolvimento do trabalho também apontamos discussões sobre as resoluções de 2015 e 2019, que discutem a formação de professores no Brasil, as escolas do campo, os regimes de alternância, os transportes escolares e muitos outros aspectos. Traçada esta breve seção introdutória, destacamos que a produção se apresentará em mais duas seções, sendo a próxima a que discute os achados sobre os marcos legais, e posteriormente as considerações finais e referências.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compreender as Leis e Diretrizes operacionais que regem o ensino da Educação do Campo deve ser algo indispensável, uma vez que sua discussão se insere no amplo debate das políticas públicas nacionais de educação. Estes documentos normativos buscam equalizar, em certa medida, o ensino para os povos do campo, apresentando orientações específicas de ensino, em que possa ser contemplada uma educação *do e para* o campo, bem como ainda que seus profissionais sejam regidos por formações específicas, a exemplo dos cursos de Licenciatura – Interdisciplinar – em Educação do Campo – LEDOC e Pedagogia da Terra.

Consideramos que quanto maior os avanços, maiores também são as críticas pregadas aos documentos normativos, sobretudo “ao projeto de escola hegemônico e a construção de referências empíricas e teóricas por políticas de educação do campo, contrapondo-se não somente a histórica negação do direito, mas à perspectiva de educação burguesa” (SILVA, 2016, p. 114). Percebemos que as leis e decretos que redigem hoje a educação do campo não foram fáceis de serem conquistadas, especialmente pela ausência de um olhar mais atento dos órgãos federais a essa modalidade de ensino, onde seus aspectos não podem ser em hipótese alguma comparados aos da educação urbana, visto que há particularidades.

Os marcos legais a que são dados mais ênfase nessa discussão são os da resolução do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica – CNE/CEB de 2002, com mais de 26 artigos, a de 2015 que dispõe sobre a formação de professores, bem como o decreto lei do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com cerca de 18 artigos. Todos são de suma importância para o desenvolvimento e a formação de uma verdadeira e sólida Educação do Campo, considerando os aspectos e variáveis necessárias para sua real efetivação. Por meio de tais documentos legais, as escolas do campo vêm se tornando um ambiente com os mesmos aspectos e qualificações das escolas situadas em áreas urbanas, não deixando a desejar em seu processo de ensino e aprendizagem, mesmo que ainda em constante processo de aperfeiçoamento.

Sendo assim, com os avanços ocasionados ao longo dos anos, foram possibilitadas algumas melhorias positivas para a educação do campo, primeiramente trazendo um olhar mais voltado à sua população, buscando assim superar as desigualdades de ensino quando comparadas as das populações situadas nos centros urbanos. Ao dialogarmos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394), de 1996, a própria já reconhece a necessidade de formular uma adequação da educação básica em âmbito rural. Sendo assim, em seu art. 28, dispõe-se que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Silva (2016) destaca que só com o parecer CNE/CEB, nº 36 de 2001, e a Resolução CNE/CEB, nº 01/2002, é que são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Sendo assim, o art. 2 vem definir a identidade da escola do campo:

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 (Brasil, 2002).

Ao todo, a resolução CNE/CEB, nº 1 de 03 de abril de 2002, conta com 26 artigos que buscam reconhecer o modo de vida próprio e social dos povos do campo, sua diversidade e importância para o meio rural, reconhecendo sua identidade, e assim propiciando novas diretrizes para a educação do campo e escolas do campo, independente do contexto caracterizado, seja indígena, quilombola, ribeirinho, caboclo, dentre outros.

A referida resolução estabelece a necessidade do “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” (Brasil, 2002, p. 2); já em seus artigos 20 e 24, é estabelecido que deve-se “possibilitar o estabelecimento de relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (Brasil, 2002, p. 2). A mesma ainda considera em seu artigo 5º a importância que “a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (Brasil, 2008, p. 2). Ainda considera a importância dos deslocamentos, apresentando que devem ser feitos nas menores distâncias possíveis, privilegiando sempre o campo, evitando a ida para as cidades (Brasil, 2008, p. 3).

Falar de Educação do Campo também traz a importância de discutirmos a relevância dos transportes escolares para locomoção dos estudantes das suas residências até as escolas dos respectivos espaços rurais. Tomando por base esse viés, também há uma resolução que dispõe sobre tal, estando também presente dentro do Código de Trânsito Brasileiro – CTB, na Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, nos artigos 137, 138 e 139. A mesma traz em seu artigo de

nº VIII a obrigação do cumprimento das normas deste código, sobretudo no que tange aos transportes escolares.

Consideramos que a presença dos transportes escolares é fator positivo para que haja também uma diminuição na evasão dos estudantes do campo. Embora as resoluções reconheçam que o aluno deve fazer seu percurso na menor distância possível, isto não significa que esta distância ainda não seja expressiva. Apesar de avançarmos neste aspecto, lembremos que ainda há diversas áreas remotas em nosso País que impedem o exercício da educação em sua forma plena, sendo um destes motivos, a falta de acesso.

Buscando a garantia e o fortalecimento da educação do campo e para o campo, o Presidente em exercício da época, Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu em 04 de novembro de 2010 o decreto Lei nº 7.352, que discorre a respeito da Política de Educação do Campo, e do PRONERA. Para Hage (2019, p. 179), “[...] esse decreto assegura o PRONERA como programa que integra a política de educação do campo do país e explicita, com maior detalhamento, seus objetivos, beneficiários, natureza dos projetos a serem apoiados, referências para a gestão do programa e fontes de financiamento”. O decreto institucionalizado contempla cerca de 18 artigos, e alguns dos que merecem uma maior atenção serão apresentados a seguir, a começar pelo artigo nº I:

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

Ainda no artigo I é apresentado dentro dos seus incisos como são definidas as populações do campo, compostas, sobretudo, de agricultores, pescadores, caboclos, quilombolas, assentados, acampados e outros. Também é apresentado neste a definição de Escola do Campo. Vejamos:

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010, p. 1).

Autores que discutem acerca da Educação do Campo, como Arroyo; Fernandes (1999) e Fernandes; Molina (2004) e Caldart (2000) defendem o projeto de escola do campo e também as caracterizam como aquela instituição, que seja em âmbito rural ou urbano recebe alunos que advém dos espaços rurais. Ancorados nestes autores, bem como também nos documentos

legais, percebemos que a educação do campo está presente em inúmeros espaços, não podendo assim ter sua identidade contestada.

Em seu artigo V, o decreto faz uma discussão sobre a formação de professores da educação do campo, assim, observando “[...] os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009” (Brasil, 2010, p. 3). Assim, em seu inciso II, apresenta que:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2010, p. 3).

Consideramos o PRONERA de grande importância para a formação de professores, visto que muitos desses desenvolvem a docência sem ainda ter a habilitação necessária, no caso, a licenciatura. Quando fazemos uma discussão sobre a formação do professor da educação do campo percebemos a importância da qualificação e formação, para que possam desenvolver suas atividades com mais metodologias, mais êxito, e que considere respectivamente as especificidades do campo.

Em seu artigo XXI, o decreto em discussão faz jus a integração da Educação do Campo em sua discussão. Assim, “executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário [à época] pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo” (Brasil, 2010, p. 5). Posteriormente no artigo XXII, são apresentados os objetivos do PRONERA, integrado à educação do campo. São eles:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Ao se falar em Educação do Campo também se faz necessário discorrer a respeito do regime de alternância, compreendido entre um tempo escola, onde o aluno vai até o espaço de educação formal instruir-se dos conhecimentos das disciplinas, mediado pelo professor, e o tempo comunidade, onde este pode ficar na sua comunidade, mais especificamente em períodos de colheitas, plantações, etc., e desenvolver alguma atividade em casa durante tal período.

Essa alternativa de atendimento à população escolar do campo surgiu na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica



e a Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai [...] (Brasil, 2006, p. 1).

Evidenciamos, também, no Parecer do ano de 2006, que a Pedagogia da Alternância cumpre perfeitamente dispositivos da Lei nº 9.394/96, quando analisados em conjunto, inclusive quanto à duração do ano letivo anual em dias e quanto a sua duração em horas. No particular, os pareceres CNE/CEB nº 5/97 e nº 10/2005 também são esclarecedores em sua interpretação, quando o Conselho Nacional de Educação faz uso de suas funções normativas e de supervisão (§1º do artigo 9º da LDB) e, de modo especial, o Parecer CNE/CEB nº 30/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que “institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” (Brasil, 2006, p. 9).

Em se tratando da formação de professores, a resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, “define as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Essa resolução revogou a anterior publicada em 2002, em 18 de fevereiro, que, em acordo com a pauta nacional defendida, especialmente, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), defendeu mais do que nunca a necessidade da formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

“Em uma dimensão histórica, [...] de todos os documentos que abordaram a formação de professores da Educação Básica, essa resolução é a que melhor preceitua orientações com vistas à sua qualificação” (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 15). Segundo os autores, aqui há uma valorização da formação docente em termos de formação inicial e continuada, bem como agrega outras variáveis, como os salários, jornadas de trabalho, experiência profissional, dentre outros. Por meio dessa resolução, no Capítulo I que discorre sobre as Disposições Gerais, podemos dar ênfase aos artigos I, II e III. Os mesmos abordam que:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação [...] (Brasil, 2015, p. 2-4).

De maneira geral, o primeiro artigo traz a institucionalidade da resolução, e define os princípios e fundamentos para a formação inicial e continuada por meio de três incisos que são apresentados logo abaixo. Já o segundo artigo refere-se às diretrizes de aplicação desses profissionais, que devem ocorrer em diversos espaços de educação, sobretudo, do campo, local que faz jus a este trabalho, além de outros como indígena, quilombola e a distância. Por fim, o terceiro artigo apresenta uma continuidade ao anterior, trazendo em consonância a inserção desses profissionais nos mais variados espaços de ensino e em todas as suas etapas de ensino, como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No artigo 3º, do parágrafo VI da resolução, se destaca o projeto de formação docente e as etapas que deve contemplar.

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015, p. 5).

Tal parágrafo traz considerações bem significativas, porém, entendemos que ainda falta muito para que tudo isso aplique-se aos cursos formativos de professores, uma vez que muito do que no documento normativo é trazido acima não é considerado, sendo visto como desnecessário. Segundo Medeiros, Dias e Olinda (2020, p. 16) “[...] apesar dos avanços do ponto de vista normativo, não acreditamos que haja grandes êxitos no contexto real dos cursos de formação inicial docente”. Apesar de haverem boas resoluções e outros marcos legais, entendemos que ainda há muito o que se fazer, sobretudo em termos práticos, uma vez que “[...] mesmo com os documentos legais disponíveis no País, ainda há sérios problemas de cunho administrativo, organizativo e pedagógico-curricular [...]” nos cursos de formação docente (Medeiros; Dias; Olinda, 2020, p. 16).

Vale ressaltar, que infelizmente no ano de 2019 foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 20 de dezembro, que revogou a resolução de 2015. Alinhada ao sistema mercadológico, tal dispositivo auferiu também uma Base Nacional Comum, a BNC-Formação, que enfatiza a dimensão das competências para a formação inicial docente. Esse aspecto também é válido para a Resolução de 27 de outubro de 2020, que homologou diretrizes e a BNC-Formação, para o âmbito da formação continuada dos professores da educação básica (Brasil, 2019; Brasil, 2020).

Diante do que aqui foi sistematizado, entendemos que os marcos legais para a educação do campo e formação de professores/as são bons (com exceção das resoluções de 2019 e 2020) enquanto teoria, mas na prática ainda há muito a se avançar, sobretudo, no que tange à formação de professores, onde a prática e as políticas educacionais ainda são rasas. Como destaca Hage (2019),

A situação de penúria ainda vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural nos faz compreender com mais clareza as contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação ofertada no campo em nosso país (p. 181).

Tal penúria enfatizada pelo autor pode ser representada pela falta de educadores nas escolas que se situam no campo ou nas cidades, mas que atendem aos alunos destes espaços. Também pela falta de acesso de muitos estudantes às escolas, sobretudo, pela falta de transporte, que muitas vezes não há em comunidades rurais, mesmo com os projetos escolares federais, como o projeto “Caminho da Escola³”. Também em virtude dos conteúdos trabalhados, que muitas vezes não fazem jus ao ensino contextualizado e não levam em conta as vivências e experiências dos alunos, dentre outros aspectos.

Por meio desses documentos legais são instituídas as bases da educação do campo, apresentando tanto considerações sobre a formação de professores necessárias, quanto os princípios das escolas e sujeitos que nelas se encontram inseridos. Diante disso, Silva (2016) considera que há “um cenário relativamente favorável para mudanças na forma escolar, criando possibilidades de disputa do projeto de escola e avanços na perspectiva de uma educação emancipatória”.

³ “Caminho da escola” é um programa do Governo Federal que busca fazer a renovação, padronização e ampliação da frota de veículos, do tipo ônibus, micro-ônibus, lanchas, bicicletas e outros, para atender a demanda dos alunos das escolas públicas das mais diversas regiões do Brasil. Os transportes podem ser adquiridos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, ou por meio de crédito ofertado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho que teve como objetivo discutir os marcos legais que norteiam a formação de professores do campo. Por meio do diálogo transacionado com os autores, bem como também das Leis e Decretos mais importantes à esta modalidade de ensino, pudemos constatar diversos aspectos que circundam o ensino do campo, a formação inicial e continuada, as escolas e muitos outros aspectos.

Também fora dialogado sobre as resoluções de 2015 e 2019, onde no primeiro ano supracitado consideramos que de fato houveram grandes avanços para a Educação e direitos dos professores, sendo revogada pela de 2019, onde se atestou uma base comum de formação para os professores, a BNC-Formação, tal como acontece na educação através da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e que concentram discussões sobretudo políticas.

No texto em tela também discutimos sobre o PRONERA, que foi um programa que incentivou e integrou a política de formação de professores do campo e destinou recursos e projetos à esta área, expandindo os seus horizontes de ensino. Também discutimos outros aspectos, tais como o regime de alternância, que compreende o tempo escola e o tempo comunidade, em que os estudantes do campo ficam em suas residências, bem como também apresentamos a importância dos transportes escolares para deslocamento destes estudantes da escola do campo até suas residências.

Lembramos ainda que, apesar do contexto político atual, o cenário para os anos posteriores não são animadores. Assim, faz-se necessário que os órgãos públicos, especialmente os da pasta educacional, repensem estratégias que visem desenvolver de fato conquistas para os professores e para as diversas modalidades de ensino existentes, como a educação do campo, que se discute neste trabalho.

Por fim, esperamos que este trabalho venha fomentar ainda mais os estudos na área educacional, sobretudo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que tem discussões consideradas recentes, visto que é um curso com apenas 16 anos de implementação no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ramon Roseno; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Do currículo instituído ao currículo experienciado: Reflexões sobre a formação de professores por áreas de conhecimento na LEDOC/UFERSA. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023007, 2023.

ALVES, Ramon Roseno; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Licenciaturas em Educação do Campo e a Formação de Professores para o Ensino de Ciências Humanas e Sociais: Análise Curricular. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.23, n.3, p. 423 – 432, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: vozes, 1999, v.2, p. 27-46.

BRASIL. Capítulo XIII - da condução de escolares. In: BRASIL. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 124, n. 184, 24 set. 1997. p. 21 – 22.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Decreto Lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Pronera. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, 5 nov. 2010. p. 1 – 3.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, 9 abr. 2002. 32p.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 81, 29 abr. 2008. p. 25 – 26.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 01 de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção I. 16 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de outubro de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2019.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. (Coleção Por uma Educação do Campo) v. 03, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000, p. 23 – 48.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA; Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: vozes, 2004, v. 5, p. 32 – 53.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do Campo, legislação e implicações a gestão e nas condições de trabalho de multisseriadas. In AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e práticas**. João Pessoa: IFPB, 2019. 378 p.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação Interdisciplinar de Professores: estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido**. 2019. 661 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

MEDEIROS, Emerson Augusto De; DIAS, Ana Maria Lório; OLINDA, Ercília Maria Braga de. Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal. **Educação em Perspectiva**. Viçosa/MG, 2020.

SILVA, Paulo Roberto de Souza. Fundamentos Político-Pedagógicos para a Educação do Campo I: a escola do campo. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (Orgs.). **Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo**. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016, p. 99 – 126.