

## OS SABERES DOCENTES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Tania Mara Theodorovicz Trecino <sup>1</sup>  
Andréia Morés <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo analisa o processo de formação de professores no contexto das escolas do campo, sob a ótica da inclusão educacional. A fundamentação teórica ancora-se nas contribuições de Maurice Tardif, acerca dos saberes docentes; Antônio Nóvoa, sobre a identidade e formação profissional; e Bernard Charlot, no que tange à relação com os saberes inclusivos. O objetivo é discutir como a valorização dos saberes da experiência e a compreensão das subjetividades dos sujeitos do campo podem fortalecer práticas inclusivas que respeitem a diversidade sociocultural e as necessidades específicas desses educandos. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. Conclui-se que a formação para a inclusão no campo exige uma postura reflexiva que transcenda a técnica, integrando a realidade local ao saber científico.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação do Campo, Inclusão. Saberes Docentes.

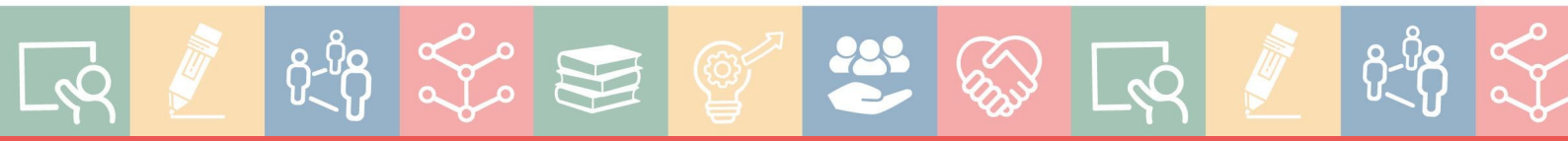
### INTRODUÇÃO

A educação do campo, historicamente marcada por lutas por direitos e identidade, enfrenta o desafio de consolidar práticas pedagógicas que não apenas alfabetizem, mas que incluam a diversidade em sua totalidade — o que abrange desde a cultura camponesa até as necessidades educacionais especiais. A formação de professores para este cenário não pode ser pensada de forma descontextualizada. Como defende Nóvoa (1992), a formação deve passar pelo autoconhecimento e pela reflexão sobre a própria prática, entendendo que o professor é o "lugar" onde a educação acontece. Este estudo busca entender como a mobilização dos saberes docentes (Tardif) e a relação com o saber (Charlot) operam na construção de uma escola do campo verdadeiramente inclusiva.

Nesse cenário, a formação de professores para as escolas do campo apresenta-se como um desafio complexo, que exige a superação de modelos puramente técnicos em favor de uma prática educativa verdadeiramente inclusiva. Para compreender essa dinâmica, é indispensável analisar como o docente constrói sua base de conhecimentos e como se relaciona com a

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS, RS, [taniatrecino@yahoo.com.br](mailto:taniatrecino@yahoo.com.br);

<sup>2</sup> Orientadora e Professora do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS, RS, [anmores@ucs.br](mailto:anmores@ucs.br);



realidade de seus alunos. Este artigo propõe uma reflexão sobre tal processo, ancorando-se em três pilares teóricos fundamentais.

O objetivo central deste trabalho é discutir como a valorização dos saberes da experiência e a compreensão das subjetividades dos sujeitos do campo podem fortalecer práticas inclusivas que respeitem a diversidade sociocultural e as necessidades específicas desses educandos. Por meio de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, busca-se demonstrar que a formação para a inclusão no campo exige uma postura que transcenda a técnica, integrando de forma orgânica a realidade local ao saber científico, em busca de uma escola que, conforme as provocações de Nóvoa, seja capaz de pensar e construir o futuro.

### **DESENVOLVIMENTO:**

A trajetória da educação para as populações rurais no Brasil foi marcada, historicamente, por uma visão urbana e tecnicista, que muitas vezes negligenciou as especificidades dos sujeitos da terra. Desde o Ruralismo Pedagógico até as reformas industriais do século XX, o ensino no meio rural foi utilizado como ferramenta de controle social e preparação de mão de obra, distanciando-se de uma perspectiva democrática e inclusiva. Contudo, a transição da concepção de "Educação Rural" para "Educação no Campo" trouxe consigo a necessidade de repensar não apenas o currículo, mas, fundamentalmente, o papel do professor e sua formação frente à diversidade.

A inclusão no campo exige que o docente valide o saber que nasce do chão da escola. Se o professor não reconhece o contexto do aluno camponês, ele cria uma barreira que impede a inclusão. Para Maurice Tardif, os saberes da experiência são o núcleo vital da identidade docente. Enquanto a universidade fornece os saberes científicos e pedagógicos, é no "chão da escola" que o professor comprova, descarta ou transforma essa teoria em prática real. Tardif define esses saberes como aqueles que surgem do exercício cotidiano da profissão. Eles não vêm dos livros, mas da prática contínua e da interação com os alunos. Os saberes da prática são baseados em situações do cotidiano escolar, na gestão de turmas multisseriadas no campo, e convergem com os saberes plurais dos professores, não são saberes somente da didática, mas também trazidos por suas crenças, valores e vivências anteriores.

Para o autor, os saberes da experiência têm uma função de "filtro". O professor só aceita um saber acadêmico (da sua formação) se ele "funcionar" na prática da sala de aula.

Para compreender os saberes da experiência e a realidade do campo, Maurice Maurice Tardif (2014) ressalta: o saber docente não é um bloco único, mas um saber plural, formado



por saberes da formação profissional, curriculares e, crucialmente, os saberes da experiência. Nas escolas do campo, o professor muitas vezes depara-se com uma realidade distante daquela apresentada nas escolas urbanas.

No contexto do Campo, o professor de uma escola rural muitas vezes percebe que as teorias urbanas não se aplicam à sua realidade. É o saber da experiência que permite a ele adaptar o currículo para a realidade do campo.

"Os saberes da experiência constituem, para os docentes, os fundamentos de sua prática e de sua competência, pois é a partir deles que os professores integram os outros saberes." (TARDIF, 2014, p. 54).

Da mesma forma, Nóvoa, a formação não é um acúmulo de cursos, mas um processo de "produção da identidade". No campo, esse professor precisa se ver como um agente político e social, a formação docente nesse sentido possui um caráter de compreensão ampla da realidade, permitindo que o professor estabeleça a crítica e possibilite transformações sociais reais. Para Nóvoa, ser professor é "firmar posição", reafirmando a dimensão intelectual e investigativa da profissão.

Para o autor, vivenciamos uma crise na educação resultante da falta de políticas públicas adequadas às realidades das escolas e da formação docente:

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças.

O professor atua como um agente de mudança ao redesenhar os espaços e dinâmicas pedagógicas. Nóvoa destaca que a "renovação da educação" nasce frequentemente de iniciativas docentes que rompem com a reprodução passiva de métodos tradicionais. Assim, a inclusão também perpassa a formação da identidade docente, ao imprimir conceitos, experiências e valores à sua prática pedagógica.

Bernard Charlot (2000) nos ensina que o fracasso escolar e a exclusão estão ligados à falta de sentido que o saber faz para o aluno. No contexto da educação do campo e da inclusão: Para que a escola seja inclusiva, o saber científico precisa "dialogar" com o saber da vida.

A inclusão de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem no campo requer que o professor mobilize o aluno, criando um desejo de aprender que respeite seu tempo e sua cultura, a inclusão não se limita à deficiência, mas abrange a própria identidade rural frente ao modelo urbano.



"A inclusão nas escolas do campo, sob a ótica de Charlot (2000), pressupõe que o processo de ensino-aprendizagem considere a subjetividade do educando. A 'relação com o saber' só se efetiva quando o sujeito se mobiliza, e essa mobilização depende de um currículo que dialogue com as práticas sociais do campo, impedindo que a escola se torne um espaço de alienação ou exclusão para aqueles que não se enquadram nos padrões urbanos."

Entre tantos desafios, estão: Formação Continuada Escassa: Professores relatam insegurança e falta de preparo específico para lidar com a diversidade. Aqui, o conceito de Saberes Docentes de Tardif é vital: o professor precisa de tempo para converter sua experiência prática em saber pedagógico inclusivo. Infraestrutura e Recursos: A falta de salas de Recursos Multifuncionais e acessibilidade física dificulta a implementação das diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Turmas Multisseriadas: A gestão do tempo pedagógico em turmas de diferentes níveis exige que o docente domine o que Charlot chama de "mobilização para o saber", garantindo que todos os alunos, independentemente de suas limitações, encontrem sentido no que é ensinado.

Em contraponto temos o cenário atual trazendo novas políticas públicas para enfrentar esses obstáculos, o Novo Pronacampo (2025): Instituiu a política nacional com foco em infraestrutura sustentável e formação específica para escolas multisseriadas, integrando saberes tradicionais ao currículo. O PNE (2024-2034): O novo Plano Nacional de Educação reforça a meta de universalização da educação inclusiva e o financiamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em áreas rurais. A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva: Criada pelo Decreto nº 12.686/2025, visa articular ações federais para difundir conhecimentos técnicos a professores de todo o país.

## **METODOLOGIA**

A presente investigação adota a revisão bibliográfica como procedimento técnico, fundamentando-se na análise rigorosa de obras de referência, artigos científicos e documentos normativos que discutem a formação docente e a inclusão escolar. O corpus documental foi selecionado com base na relevância teórica de três eixos fundamentais:

A Relação com o Saber: Utiliza-se a perspectiva de Bernard Charlot para investigar como a "relação com o saber" e os saberes inclusivos mobilizam o desejo de aprender do aluno, superando a visão meramente técnica do ensino.

A Profissionalização e a constituição docente: A análise ancora-se nas teses de António Nóvoa sobre a identidade do professor como agente social, focando na necessidade



de uma formação que ocorra dentro da escola (o "lugar da profissão") para sustentar práticas inclusivas.

Em Maurice Tardif, os Saberes Docentes sustentam a ação do professor frente à diversidade em sala de aula. Esses autores foram pensados, nesse estudo, a partir das novas políticas públicas sobre educação do campo, inclusão e formação docente, articulando suas contribuições para a temática.

A análise dos dados seguiu o método de análise de conteúdo, realizando o cruzamento dialético entre as categorias: saberes inclusivos, identidade, formação e experiência docente. O levantamento foi realizado em bases de dados como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos CAPES, garantindo a atualidade e a autoridade científica das fontes consultadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES:**

A formação de professores a partir do Novo Pronacampo (Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, relançada em 2023/2024) revela uma tentativa de consolidar a educação do campo como uma política pública de Estado, superando a lógica de programas isolados.

O Novo Pronacampo foca na qualificação e permanência de educadores por meio de cursos de formação inicial (como as Licenciaturas em Educação do Campo - LEdoC) e continuada (como o programa Escola da Terra). Um dos eixos centrais do novo programa é o enfrentamento do desafio das escolas multisseriadas, que representam a maioria das unidades no campo.

O programa reconhece a importância dos saberes da experiência. Para Tardif, os saberes docentes são plurais; o Pronacampo valida essa pluralidade ao incentivar metodologias adaptadas que integram o conhecimento científico aos conhecimentos tradicionais e à relação com a terra.

Nóvoa defende que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e ocorrer "dentro da profissão". O Novo Pronacampo propõe que o professor não seja apenas um executor de currículos urbanos, mas um agente que constrói um currículo contextualizado, fortalecendo sua identidade profissional como educador do campo, águas e florestas.

A nova política enfatiza o combate às desigualdades e a garantia de acesso para povos e comunidades tradicionais, buscando uma educação inclusiva e democrática.



Charlot argumenta que o aprendizado depende da relação com o saber. No Novo Pronacampo, a inclusão não é apenas física, mas pedagógica: ao socializar saberes e utilizar materiais didáticos específicos, o programa busca criar um ambiente onde o aluno do campo se sinta mobilizado a aprender, pois o saber escolar passa a fazer sentido dentro de sua realidade social e climática.

Para garantir essa formação integral, o programa estrutura-se em eixos que impactam diretamente a prática docente: Fortalecimento da colaboração entre União, estados e municípios para garantir infraestrutura e recursos. Incentivo à agroecologia e ações climáticas como temas transversais, exigindo que o professor domine novos saberes contemporâneos e territoriais. A formação é pensada de forma coletiva, envolvendo movimentos sociais e sindicais na elaboração das políticas. O Novo Pronacampo propõe uma ruptura com o modelo de "educação rural" subordinado à indústria, avançando para uma formação docente que respeita a autonomia e a diversidade dos sujeitos.

A análise da inclusão e da formação docente no novo PNE (2024-2034), sob as lentes de Nóvoa, Tardif e Charlot, revela uma transição de uma visão puramente técnica para uma perspectiva de direitos humanos e territorialidade. O novo plano coloca a equidade e a diversidade como eixos transversais, impactando diretamente o "fazer" docente no campo.

O novo PNE enfatiza a formação continuada em serviço e a valorização da carreira, buscando superar a fragmentação das políticas anteriores. Para António Nóvoa, a formação não pode ser um acúmulo de cursos externos, mas um processo de reflexão sobre a própria prática. O PNE, ao propor incentivos para que o professor permaneça em sua comunidade (especialmente no campo), favorece a construção da identidade profissional ligada ao território. Nóvoa defende que "quem forma o professor é a própria profissão"; portanto, o plano acerta ao tentar criar condições de fixação e trabalho digno.

O PNE (2024-2034) traz metas ambiciosas para a educação especial inclusiva e a educação bilíngue, exigindo que o professor lide com a pluralidade no cotidiano das escolas do campo. Segundo Maurice Tardif, os saberes docentes são plurais e temporais. A inclusão no campo exige a mobilização de saberes experienciais que não estão nos manuais. O professor precisa integrar o conhecimento científico às necessidades específicas de alunos com deficiência ou de comunidades tradicionais. O PNE demanda um profissional que seja capaz de "validar o saber do outro", transformando a diversidade em recurso pedagógico, e não em obstáculo.

Uma das grandes metas do novo decênio é a redução das disparidades de aprendizagem entre o campo e a cidade, garantindo que o aluno do campo tenha acesso a um



saber que faça sentido. Bernard Charlot argumenta que o fracasso escolar é, muitas vezes, uma falta de relação com o saber. Se o PNE propõe uma escola inclusiva no campo, ela deve ser uma escola que mobilize o aluno. A inclusão, para Charlot, vai além da matrícula; é garantir que o sujeito se aproprie do mundo através do conhecimento. O novo PNE busca criar esse "sentido" ao prever currículos mais flexíveis e conectados à realidade socioambiental dos educandos.

A análise das diretrizes do novo PNE (2024-2034), em articulação com o referencial teórico proposto, revela que a inclusão educacional no campo deixa de ser uma categoria a parte para se tornar um eixo estruturante da política de Estado. Esta transição exige que a formação de professores seja repensada não como uma capacitação técnica isolada, mas como um processo de reconstrução da identidade profissional e do fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, as metas do PNE que priorizam a formação continuada em serviço dialogam diretamente com a tese de António Nóvoa. Para o autor, a formação deve ser um processo de reflexão crítica "dentro da profissão". Ao incentivar a fixação dos docentes em seus territórios e valorizar as escolas do campo, o novo decênio favorece a construção de uma identidade docente que reconhece as especificidades camponesas como potência, enfrentando o que Nóvoa descreve como a "incapacidade da escola em pensar o futuro".

No que tange à prática inclusiva, as contribuições de Maurice Tardif são fundamentais para compreender que a educação especial e a diversidade no campo demandam a mobilização de saberes plurais. O PNE (2024-2034) pressupõe que o professor atue em cenários de alta complexidade, como as turmas multisseriadas e a educação bilíngue. Aqui, os "saberes da experiência" de Tardif ganham centralidade: a inclusão real ocorre quando o docente valida o conhecimento prévio do aluno e integra a ciência às necessidades subjetivas e territoriais, transformando o saber acadêmico em saber profissional adaptado à realidade.

Por fim, a proposta das metas de equidade do PNE depende da "relação com o saber" estabelecida pelos sujeitos, conforme teorizado por Bernard Charlot. A inclusão nas escolas do campo, para além do acesso físico, exige a garantia de que o conhecimento escolar mobilize o estudante. O novo PNE, ao buscar a redução das desigualdades entre campo e cidade, propõe uma escola que faça sentido para o educando. Como aponta Charlot, a aprendizagem é um ato de apropriação do mundo; portanto, a formação docente deve capacitar o professor para criar pontes entre o saber universal e a vida no campo, garantindo que a inclusão seja, fundamentalmente, um processo de emancipação intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A formação docente, segundo Antônio Nóvoa, deve ser um processo de "dentro para fora". Para incluir no campo, não basta aplicar técnicas; o professor deve reconhecer-se como parte da comunidade. A inclusão real acontece quando o saber da experiência encontra o rigor acadêmico para garantir o direito de aprender de cada sujeito.

A análise conjunta de Charlot, Nóvoa e Tardif demonstra que a educação envolve a relação de sentido do aluno com o saber e a construção da identidade docente através de saberes plurais e práticos. Os autores convergem na ideia de que a docência é uma atividade intelectual complexa, exigindo formação contínua que valorize tanto o sujeito que aprende quanto a prática profissional reflexiva.

A Articulação desses autores revela que a Educação no Campo demanda um professor-pesquisador de sua própria realidade, que valide os saberes práticos construídos no espaço escolar e que promova uma educação capaz de gerar sentido e emancipação para o sujeito do campo. O sucesso pedagógico nessas áreas reside, portanto, na superação da visão urbana e tecnicista em favor de uma pedagogia da relação, do reconhecimento e da experiência.

Permite concluir que a Educação no Campo demanda uma resignificação do papel docente e dos processos de aprendizagem. O sucesso do processo educativo nessas comunidades depende da "relação com o saber" que o aluno estabelece, o que exige um currículo que dialogue com a sua realidade sociocultural, promovendo uma mobilização subjetiva que evite o distanciamento entre o saber escolar e a vida no campo. A consolidação de uma Educação no Campo emancipatória pressupõe um professor que se reconheça como produtor de conhecimento e um projeto pedagógico que valide a cultura local como matriz de saber.

Os autores citados nesse estudo, revelam que a crise da educação contemporânea é, acima de tudo, uma crise de sentido e de identidade profissional. Como bem afirma Nóvoa, "a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro", mantendo-se presa a modelos que não mais dialogam com as necessidades do século XXI, especialmente no contexto das populações do campo.

**AGRADECIMENTOS:** A CAPES por proporcionar essa pesquisa.



## REFERÊNCIAS:

BRASIL. [Ministério da Educação]. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 4 fev. 2026.

BRASIL. [Ministério da Educação]. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia do direito à educação. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.029, de 16 de novembro de 2023. Institui o **Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo** e define suas diretrizes. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

