




Educação do Campo e os desafios da profissionalização docente no Noroeste Fluminense – Rio de Janeiro

 Francisca Marli Rodrigues de Andrade¹,  Marcela Pereira Mendes Rodrigues²,  Jacqueline de Souza Gomes³
^{1, 2, 3} Universidade Federal Fluminense - UFF. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES). Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn / UFF). Avenida João Jasbick, s/nº, Bairro Aeroporto. Santo Antônio de Pádua - RJ. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: marli_andrade@id.uff.br

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo analisar a profissionalização de docentes da Educação Básica em três escolas do campo, localizadas no município de Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro, Brasil. Metodologicamente, adotamos a observação-participante, por meio da qual as vivências nas escolas pesquisadas, durante o período de 2015 a 2019, suscitaram uma diversidade de dados. Enquanto resultados mais significativos, a pesquisa evidencia o abandono, por parte do poder público, no tocante à infraestrutura das escolas, à formação inicial e continuada de docentes; bem como, à falta de projetos políticos-pedagógicos e de práticas de ensino e aprendizagem pautadas nos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Todas essas ausências geram impactos na autonomia docente e na desterritorialização – identitária e geográfica – das comunidades que frequentavam/frequerentam essas escolas.

Palavras-chave: educação do campo, profissionalização docente, pedagogia da alternância.

Rural Education and teacher professionalization challenges in Northwestern Rio de Janeiro State

ABSTRACT. The aim of the present article is to analyze Basic Education teachers' professionalization in three rural schools in Santo Antônio de Pádua County, – Rio de Janeiro State, Brazil. The adopted methodology followed the participatory observation, which allowed experiences lived in the investigated schools from 2015 to 2019 to raise data diversity. Most of all research results have shown abandonment by the public authorities regarding schools' infrastructure, teachers' initial and continuing training, as well as lack of both political-pedagogical projects and teaching/learning practices based on the principles set for Rural Education and the Pedagogy of Alternation. All these missing elements have impact on teaching autonomy and lead to the degradation in the identity and geography of communities that have attended and still attend to these schools.

Keywords: rural education, teacher professionalization, pedagogy of alternation.

Educación Rural y los desafíos de la profesionalización docente en el Noroeste Fluminense – Rio de Janeiro

RESUMEN. El presente artículo tiene como objetivo analizar la profesionalización de los profesores de Educación Básica en tres escuelas rurales, ubicadas en el municipio de Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro, Brasil. Metodológicamente, adoptamos la observación participante, por medio de las cuales las experiencias en las escuelas encuestadas, durante el período de 2015 a 2019, posibilitaron el acceso a una diversidad de datos. Como resultados más significativos, la investigación destaca el abandono, por parte de los poderes públicos, en cuanto a la infraestructura de las escuelas, la formación inicial y continua de los docentes; así como la carencia de proyectos político-pedagógicos y de prácticas de enseñanza y aprendizaje basados en los principios de la Educación Rural y de la Pedagogía de la Alternancia. Todas estas ausencias generan impactos en la autonomía docente y en la desterritorialización – identitaria y geográfica – de las comunidades que asistieron/asisten a estas escuelas.

Palabras clave: educación rural, profesionalización docente, pedagogía de la alternancia.

Entre o Ruralismo Pedagógico e a Educação do Campo: disputas em questão

As lutas simbólicas e físicas travadas pela terra na América Latina, herança do colonialismo, são marcadas por desigualdades e exclusão social. No Brasil, o meio rural, enquanto território multidimensional, é permeado por dilemas e desafios que envolvem a histórica discussão sobre as políticas públicas voltadas às populações do campo. Nessa discussão, mesmo com os avanços significativos de marcos jurídicos, persiste a trajetória de abandono em relação às populações campo. Para confrontar essa realidade, desde a década de 1960, os povos do campo têm se organizado politicamente – em coletivos e em movimentos sociais – para denunciar o silenciamento e a negligência perpetrada pelos órgãos governamentais (Ribeiro, 2013). Ao longo dessa organização coletiva, as populações do campo passaram a reivindicar, também, uma educação que contemplasse seus interesses sociais e suas demandas sócio-históricas, voltadas ao desenvolvimento do campo desde outras perspectivas, diferentes das lógicas adotadas pelo capital.

Os povos do campo, a partir das suas diversidades étnico-raciais e identitárias, materializam que “o paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária ... esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil” (Fernandes & Molina, 2004, p. 39). Dentro de um processo de diferenciação ideológica, é importante destacar que, na estrutura latifundiária que se perpetuou no Brasil, as políticas públicas de educação para os contextos rurais foram orientadas por uma lógica hegemônica que contribui para o “desenraizamento” dos povos do campo dos seus territórios. A proposta de educação pensada pelas esferas governamentais para as populações do campo permaneceu/permanece vinculada a uma concepção preconceituosa, porque não considera os saberes decorrentes dos trabalhos, sobretudo, dos agricultores (Ribeiro, 2013). Por muito tempo, prevaleceu/prevalece a perspectiva pedagógica da Educação Rural, cujo enfoque político se mostra como tentativa de integrar as populações rurais ao progresso do desenvolvimento capitalista (Arroyo, 2012 & Caldart, 2012).

Na perspectiva desenvolvimentista capitalista, “o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, que valida suas próprias escolhas e as tornam universais” (Fernandes & Molina, 2004, p. 39). Ao contrário da proposta da Política da Educação do Campo, a Educação Rural é concebida a partir de uma perspectiva pragmática e utilitarista, adequada às lógicas e aos modelos hegemônicos de desenvolvimento econômico, cujas bases

se fundamentam nos interesses das classes dominantes (Azevedo, 2007). Desse modo, a Educação Rural, com base nessas concepções, ignora os conhecimentos das populações do campo, adquiridos por meio do trabalho na/com a terra, fazendo com que estas/es sujeitas/os se alienem do seu trabalho e do seu território. Tais concepções ganharam uma expressiva força política durante os anos 1930-1940, para então designar uma corrente de pensamento chamada de “ruralismo pedagógico” (Arroyo, 2012).

O ruralismo pedagógico teve como propósito favorecer o movimento migratório populacional do campo para os centros urbanos – *êxodo rural* – corroborando, assim, para que a “ideia de fixação do homem ao campo exaltasse de forma romantizada uma educação voltada à ‘vocação’ do país, entendida como agrária” (Antonio & Lucini, 2007, p. 179). Nesse sentido, o ruralismo pedagógico, enquanto movimento formativo, arquitetou – de forma detalhada – proposições para a educação escolar das populações rurais (Antunes-Rocha, 2011); bem como, estabeleceu uma posição contundente de educação para as populações que vivem no campo. Diante desse fenômeno, temos duas distinções essenciais entre esses dois modelos de educação, os quais se concretizam na relação de interesses divergentes e seus sujeitos-históricos; ou seja, a Educação Rural e a Educação do Campo. Por essa razão, destacamos que enquanto a “Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios” (Fernandes & Molina, 2004, p. 32).

Para além das diferenciações elencadas, a Educação do Campo apresenta uma concepção de educação que propõe um processo de transformação social e histórica do sujeito do campo (Caldart, 2012). Logo, seu objetivo consiste em romper, em seu âmago, com a concepção de Educação Rural, ainda ofertada aos povos do campo em muitos territórios brasileiros (Andrade et al., 2019). Em razão disso, pensar a Educação do Campo implica em analisar as múltiplas questões que se fazem presentes no território camponês. Em outras palavras, requer que pensemos o “campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (Fernandes & Molina, 2004, p. 38). Por meio da compreensão das múltiplas dimensões de territórios e territorialidades do campo brasileiro, podemos identificar, também, as principais características das populações do campo, para dirigir a elas políticas públicas que atendam às suas especificidades (Bavaresco & Rauber, 2014). Sobre esse tema, Caldart (2012, p. 261) enfatiza que:

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade.

A proposta de uma educação voltada para os povos do campo surge por meio de reivindicações de sujeitas/os coletivos. Logo, quando falamos em Educação do Campo é inevitável não pensar nas lutas sociais, nas/nos trabalhadoras/es como protagonistas e sujeitas/os das ações pedagógicas (Machado, 2017). Sendo assim, os Movimentos Sociais do Campo, ao reivindicarem uma educação que atenda às suas necessidades e interesses, assumem o protagonismo na formulação de políticas públicas “como autores-sujeitos políticos de políticas” (Arroyo, 2012, p. 360). Isso ocorre porque a Educação do Campo constitui-se “como luta social pelo acesso dos trabalhadores do Campo à educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses” (Caldart, 2012, p. 261). Esse protagonismo acaba por tensionar as esferas públicas por políticas de reconhecimento dos movimentos sociais; bem como, suas respectivas autorias em espaços como universidades, Ministério da Educação e nos demais órgãos de formulação e análise de políticas do Estado (Arroyo, 2012).

A construção das lutas dos movimentos sociais pelo direito à educação teve como resultado, entre os mais significativos, a assinatura do Decreto n. 7352, de 04 de novembro de 2010. Esse documento não apenas instituiu a Política de Educação do Campo; mas, também, teve como desdobramento a exigência de elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Ademais, o referido decreto foi a base para a instituição, no ano de 2012, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) (Andrade et al., 2019). Na pauta do Procampo, ficou definido que a formação do educador do campo será mediada por uma matriz formativa que apresenta algumas especificidades, diferenciando-a, portanto, dos demais cursos de formação de professores. Entre essas especificidades destacam-se os *espaços/tempos* de formação diferenciados; ou seja, *Tempo Universidade (TU)* e *Tempo Comunidade (TC)*, conforme sinalizou Molina e Hage (2015, p. 137):

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo

Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo.

A articulação desses *espaços/tempos* representa uma tentativa de contemplar as múltiplas possibilidades formativas, entre elas: a aproximação epistêmica entre os saberes do campo e os da universidade. Para além da questão epistemológica, é importante enfatizar o valor simbólico e político da presença das populações do campo na universidade. Tal presença se materializa na construção de programas formativos que respondam às particularidades e às singularidades, resultantes do processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo e os povos tradicionais (Molina & Freitas, 2011). Pois, a organização estrutural brasileira, atendendo aos interesses hegemônicos, historicamente, tem marginalizado as populações do campo, impondo-lhes uma educação rural que lhes nega a sua cultura, o seu trabalho e vínculo com a Terra (Ribeiro, 2013). Por essa razão, a presença física dessas/es sujeitas/os em espaços universitários – não somente na condição de objeto de pesquisa – desafia a estrutura social brasileira.

Os arranjos conceituais e metodológicos da pesquisa

O desafio de pensar a profissionalização de educadores do campo no âmbito da Educação Básica, pautada na experiência, significa, em outros aspectos, possibilitar estratégias de resistência diante do cenário brutal de fechamento de escolas do campo e negação do direito à educação (Andrade & Rodrigues, 2020). Nesse sentido, torna-se fundamental discutir sobre a formação de educadoras/es do campo e, por conseguinte, o impacto dessa formação na atuação de docentes que compreendam a complexidade que envolve a questão agrária no Brasil. À vista disso, a proposta pedagógica da Educação do Campo ressalta que “a raiz de tudo é o ser humano no seu processo de humanização, de emancipação humana” (Arroyo, 2012, p. 359). Por isso, tal proposta possibilita ao docente desenvolver a capacidade de refletir – conforme enfatizou Oliveira (2016) – sobre os principais problemas sociais, econômicos e ambientais que afetam a sociedade; ou seja, disponibiliza conhecimentos que possam servir de instrumento de análise do contexto no qual se efetiva a prática pedagógica.

Com a apresentação da conjuntura nacional entre os modelos de Educação Rural e Educação do Campo, interessa-nos, neste artigo, adentrar nas particularidades e singularidades locais de territórios nos quais vem se construindo a Educação do Campo.

Nessa perspectiva, o presente artigo pretende discutir o processo de profissionalização de educadores do campo da Educação Básica e sua influência na construção de práticas pedagógicas humanizantes, capazes de construir perspectivas pedagógicas decoloniais e contra hegemônicas. A construção desta pesquisa nasceu com o propósito de estudar uma realidade pouco explorada no campo educacional brasileiro; isto é, as condições de empregabilidade e de formação de educadores que atuam em três escolas do campo. Essas escolas estão localizadas na cidade de Santo Antônio de Pádua – RJ, um território que compreende um contingente populacional significativo vivendo no meio rural – em torno de 10% – o que demanda políticas públicas educativas específicas para essas populações (IBGE, 2010)¹.

A cidade de Santo Antônio de Pádua foi contemplada, no ano de 2015, com a implementação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Desde então, tal curso vem articulando e desenvolvendo processos de aproximações com as escolas do campo da região e, portanto, construindo diálogos que fortalecem a luta pela Educação do Campo na cidade e na região. Esses processos iniciaram-se no segundo semestre letivo de 2015, com a elaboração de um mapeamento das escolas existentes no município e, posteriormente, com a realização de visitas de campo, sob a supervisão de professoras/es do curso, nas seguintes escolas: Alice do Amaral Peixoto, João Neves Brum e Anacleto Eccard Júnior – essas duas últimas escolas foram fechadas no ano de 2017, respectivamente. Tais visitas se delinearão, posteriormente, na construção desta pesquisa, a qual se materializa em perspectiva formativa coletiva durante a trajetória acadêmica construída com o curso e, por isso, compreende o recorte temporal de 2015 a 2019.

A elaboração da pesquisa contemplou uma característica dos cursos de Educação do Campo; isto é, a constituição de coletivos de “produtores-pesquisadores de conhecimentos sobre a própria prática de formação tanto nos cursos, nas pesquisas, no campo, no tempo comunidade e na dinâmica social, política, cultural e pedagógica do campo, de seus povos e dos seus movimentos” (Arroyo, 2012, p. 364). Com base nisso, a pesquisa tem como objetivo: analisar os processos de profissionalização de docentes da Educação Básica em três escolas localizadas no município de Santo Antônio de Pádua – Alice do Amaral Peixoto, João Neves Brum e Anacleto Eccard Júnior. Com base nesse objetivo, adotamos, como aporte metodológico, a observação-participante e, portanto, as vivências nas escolas que suscitaram

uma diversidade de dados que foram sistematizados em um diário de campo. Entretanto, resgataremos neste artigo sete categorias analíticas que estão diretamente relacionadas à profissionalização de educadores do campo da Educação Básica: condições de empregabilidade dos docentes; formação inicial; formação continuada; autonomia docente; práticas de ensino/aprendizagem; Pedagogia da Alternância; classes multisseriadas.

A observação-participante foi adotada enquanto um dos métodos de coleta de dados dessa pesquisa, uma vez que tal método consiste em uma metodologia adequada para apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que o pesquisador/a se move (Mónico et al., 2017). Nesse sentido, concordamos que a observação-participante “é especialmente apropriada para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam à generalização de teorias interpretativas” (Lima, Almeida & Lima, 1999, p. 132). Durante nossas vivências nas escolas do campo, a observação se constituiu enquanto elemento fundamental de investigação e se traduziu enquanto um eixo articulador entre teoria e prática. A flexibilidade desse enfoque de pesquisa permitiu uma aproximação ao cotidiano da comunidade escolar e das suas representações, da sua dimensão histórica, sociocultural, dos seus processos (Mónico et al., 2017). Por esse motivo, durante a realização do trabalho empírico nos empenhamos em acompanhar e registrar, em um diário de campo, todos os dados relacionados ao objetivo da pesquisa. Esses dados passaram por um processo de organização e sistematização, cujas análises foram realizadas a partir de uma pesquisa bibliográfica que envolve o campo epistemológico da Educação do Campo e dos Estudos Decoloniais.

Formação de educadores do campo: entre ausências e insipiências na construção das escolas do campo

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 – foi essencial para garantir investimentos voltados à formação de educadores do campo e, portanto, imprescindível para garantir o direito à oferta de Educação do Campo. Contudo, essa imprescindibilidade não reflete a realidade, sobretudo se olharmos o inexpressivo quantitativo de programas de formação de educadores do campo antes do Decreto nº 7.352/2010². Associada a outros elementos, essa inexpressividade tem revelado um dos desafios à institucionalização das concepções pedagógicas e das políticas de Educação do Campo no Brasil. Em outras palavras, coloca em

evidência a afirmativa de que “a especificidade na formação de educadoras e educadores do campo não é mais para ser questionada, mas garantida” (Arroyo, 2007, p. 164). Entretanto, após duas décadas da aprovação dessas Diretrizes Operacionais e mais de uma década do Decreto nº 7.352/2010, as esferas governamentais apresentam diferentes dificuldades para materializar a Educação do Campo, em detrimento de uma concepção de Educação Rural. Tais dificuldades serão apresentadas a seguir.

Formação docente e condições de empregabilidade nas três escolas pesquisadas

No combate às desvantagens educacionais, previstas no documento base do Procampo, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226) reiteram que “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade”. Dado a isso, as/os educadoras/es que atuam com as populações do campo precisam de uma formação que as/os habilitem a compreender a gravidade e a complexidade dos processos de acumulação de capital no campo, entendendo que esses processos interferem diretamente na realidade do território rural (Molina & Antunes-Rocha, 2014). Com base nesses referenciais, definimos enquanto categorias principais de análise: a formação inicial e continuada; bem como as condições de empregabilidade das/os docentes que atuam em três escolas do campo, na cidade de Santo Antônio de Pádua. Essas informações encontram-se organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Formação e profissionalização docente.

Escolas	Quantitativo de docentes	Regime de trabalho estatutário	Formação em cursos de graduação	Nome do curso de Graduação	Formação continuada em Educação do Campo
Escola Alice do Amaral Peixoto	4 docentes	X	✓	Pedagogia	X
		X	✓	Pedagogia	X
		X	✓	Informática	X
		X	X	-----	X
Escola João Neves Brum	3 docentes	X	✓	Pedagogia	X
		X	✓	Pedagogia	X
		X	✓	Pedagogia	X
Anacleto Eccard Júnior	1 docente	X	✓	Pedagogia	X

Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2015 a 2019).

Os dados expostos no Quadro 1 destacam que a maioria das docentes que atuavam/atuam nas três escolas do campo pesquisadas – todas mulheres – possui formação acadêmica universitária. Essa evidência se mostra enquanto um diagnóstico antagônico em comparação com o cenário nacional, uma vez que grande parte das/os professoras/es que trabalham em áreas rurais no Brasil não possui ensino superior³. Contudo, nenhuma dessas profissionais participou de algum tipo de formação inicial e/ou continuada, especificamente, em Educação do Campo. Entendemos que em função das especificidades do projeto político da proposta de Educação do Campo, a formação superior em Pedagogia – curso frequentado por 6 (seis) das 8 (oito) docentes que atuam nas três escolas – não é suficiente para atender as demandas das comunidades escolares. Ao contrário, em alguns casos, dificulta uma compreensão sobre a importância da Pedagogia da Alternância na dinâmica das escolas do campo, uma vez que muitos/as estudantes de Pedagogia se formam sem ter tido uma única disciplina sobre Educação do Campo ao longo de sua formação. Portanto, não se trata apenas de comprometimento, mas de formação técnica, algo que não foi contemplado na matriz do curso de Pedagogia ofertado pela Faetec⁴, instituição que formou a maioria das professoras.

A literatura indica que as escolas do campo precisam de “um educador que tenha compromisso, condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural” (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 226). Ademais, os marcos normativos da Educação do Campo sinalizam que é de fundamental importância que as/os educadoras/es que atuam em contextos rurais conheçam as especificidades da Educação do Campo e, portanto, sejam capazes de incorporar no cotidiano escolar os elementos teóricos e metodológicos pautados na Pedagogia da Alternância (Brasil, 2010). Os registros dos diálogos com as docentes das três escolas do campo pesquisadas indicam duas questões fundamentais, relacionadas à profissionalização: *a*) as profissionais tinham pouco conhecimento sobre a proposta política e pedagógica da Educação do Campo; *b*) essas docentes afirmaram não se identificar enquanto educadoras do campo. Em outras palavras, as docentes não tinham uma relação de aproximação com o campo e, tampouco, com os movimentos sociais.

As informações da pesquisa nos levam a refletir sobre as prováveis perspectivas que venham nos dar uma elucidação sobre a desvinculação dessas educadoras – da vida e do trabalho do campo – das populações com as quais trabalham. Enquanto possíveis perspectivas, consideramos duas hipóteses: *a*) a alta rotatividade de professoras/es nas escolas do campo no contexto pesquisado; *b*) a falta de formação acadêmica em Educação do Campo

e de participação política nos movimentos sociais. Com relação à primeira hipótese, sinalizamos os reflexos do vínculo empregatício das professoras, todas em situação de contratos por tempo determinado, o que significa que elas lecionam nessas escolas por um determinado período; ou seja, não são docentes estatutárias e, por isso, não usufruem de uma efetividade no cargo. Logo, a alta rotatividade de docentes nessas escolas pode configurar como elemento que dificulta o fortalecimento do vínculo com o campo, com a comunidade e com uma proposta de enraizamento dessas comunidades em suas terras.

A alta rotatividade de docentes nas escolas pesquisadas reforça, portanto, a tese de Ribeiro (2013, p. 124) quando ressalta que “na medida em que estes professores conseguem ampliar sua formação solicitam transferência para as escolas situadas nos centros urbanos, mantendo-se, dessa forma, a precariedade do ensino oferecido pelas escolas rurais”. Sobre este tema, os resultados das pesquisas de Santos (2019) ressaltam que em função da ausência de uma formação específica para atuação no campo, muitas vezes as/os docentes fazem uso de estratégias improvisadas, as quais vão se constituindo como os únicos meios para trabalharem com as/os estudantes. O autor acrescenta, também, que essas improvisações “se estendem comprometendo as práticas, muitas vezes, sem referenciais teórico-metodológicos consistentes voltados para a realidade da Educação do Campo” (Santos, 2019, p. 21).

No que diz respeito à segunda hipótese, com base nos dados registrados no diário de campo, independente da alta rotatividade, as professoras dessas escolas não possuem formação específica e/ou continuada na área de Educação do Campo e, tampouco, vínculos com movimentos sociais. Essas ausências têm impactos significativos na profissionalização política dessas docentes, de modo a não contemplar parte dos ideais que constroem a proposta pedagógica e política da Educação do Campo. As informações da pesquisa sugerem que em nossas análises devemos levar em consideração que a Educação do Campo é construída a partir de reivindicações e lutas dos movimentos sociais e, portanto, as/os educadoras/es do campo precisam de uma compreensão ampliada da sua responsabilidade política. Isto é, estas/es profissionais precisam ter consciência de classe, uma vez que exercem, também, a função de defensores dos direitos educativos diferenciados para as populações camponesas. Como enfatiza Molina e Freitas (2011, p. 28):

É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra.

Os movimentos sociais do campo, em seus processos de resistências e lutas pela terra, articularam estratégias para superar a baixa presença de educadores que não possuem vínculos com o campo. Tais estratégias se pautam na reivindicação de investimentos contínuos em políticas públicas na formação inicial e continuada de educadores do campo (Caldart, 2012). Assim, as Licenciaturas de Educação do Campo (LEDOCs) vem contribuindo para as políticas de formação de educadores, de modo que “uma das principais características dessas Licenciaturas é que elas partem de uma visão da totalidade das relações sociais nas quais os sujeitos a educar estão inseridos” (Molina, 2017, p. 602). Nesse sentido, destaca-se a relevância da formação de educadoras/es do campo visando a transformação da realidade nas quais atuam; bem como, as perspectivas mais amplas associadas à luta pela terra. Os resultados encontrados por Oliveira e Santos (2018, p. 122) corroboram essa ideia, quando afirmam que “no processo de formação docente, o professor deve aprender a refletir e repensar a sua prática pedagógica levando o aluno a adquirir um conhecimento e uma consciência crítica e autônoma”.

Ainda sobre as políticas de formação, Molina (2017) sinaliza que as contribuições das LEDOCs refletem, também, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, com repercussões em diferentes ordens. Portanto, é notório que as licenciaturas de Educação do Campo têm se mostrado imprescindíveis nesse processo de transformação, quanto aos princípios da formação e da profissionalização docente. Embora a realidade das três escolas pesquisadas não disponha de docentes com formação superior em Educação Campo, a presença de estudantes desse curso de graduação nessas escolas e as pesquisas potencializadas no Tempo Comunidade – conforme destacou as pesquisas de Neves e colaboradores (2019) e de Andrade e Neves (2021) – imprimem novos elementos na dinâmica política da cidade de Santo Antônio de Pádua. Tais dinâmicas representam um papel fundamental “no processo de formação e consolidação de um determinado perfil de educador do campo, que vai se consolidando à medida que se materializa sua ação e intervenção político pedagógica nas próprias lutas dos sujeitos camponeses aos quais objetiva educar” (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 233).

Ensino e aprendizagem nas escolas pesquisadas: abordagens da Educação Rural enquanto características coloniais

No prospecto da Política de Educação do Campo, a construção de uma organização curricular e práticas de ensino e aprendizagem que atendam, prioritariamente, as especificidades e os interesses da população camponesa, apresentam-se como uma das pautas recorrentes. No tocante ao aspecto de lutas por direitos e, portanto, direito à educação é importante pontuarmos a relevância da formação e atuação de educadoras/es do campo, construída a partir da experiência vivida pelas comunidades. Essa compreensão permitirá antecipação das comunidades frente às sutilezas que operam nos interesses implícitos nas políticas públicas, sobretudo aqueles voltados ao esvaziamento do campo. Com a finalidade de frear esse esvaziamento, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – no art. 2 apresenta alguns princípios básicos da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Tomando como base os referenciais anteriormente citados e as experiências obtidas a partir das vivências nas três escolas do campo, nos propusemos analisar como as escolas Alice do Amaral Peixoto, João Neves Brum e Anacleto Eccard Júnior contemplaram/contempla os princípios básicos que regem a Educação do Campo. Para isso estabelecemos quatro categorias de análises: *a)* autonomia docente em relação aos conteúdos; *b)* práticas educativas; *c)* Pedagogia da Alternância; *d)* classes multisseriadas. O propósito dessa análise consiste em adentrarmos em algumas questões fundamentais que caracterizam a

imposição da Educação Rural nas escolas do campo; ou seja, o distanciamento do discurso oficial da prática concreta vivenciada em cada comunidade. Em outras palavras, confrontar as concepções eurocentradas e urbanocêntricas, as quais tendem a impor uma representação unificada de escola, na mesma medida em que atua com a finalidade de provocar o êxodo rural. Êxodo este que, viabilizado por meio da omissão e negligência do Estado, nega a possibilidade de permanência das populações do campo em suas terras.

Quadro 2 - Elementos que caracterizam as práticas de ensino e aprendizagem.

Aspectos Observados Escolas	Autonomia docente – materiais didáticos	Práticas de ensino e aprendizagem	Presença do regime de alternância	Classes multisseriadas
Escola Alice do Amaral Peixoto	X	X	X	✓
Escola João Neves Brum	X	X	X	✓
Escola Anacleto Eccard Júnior	X	X	X	✓

Fonte: Elaboração nossa. Dados da pesquisa (2015 a 2019).

Para discutirmos o primeiro aspecto, em nossas experiências nas três escolas percebemos que todas elas atendem, prioritariamente, estudantes do campo e estão localizadas geograficamente no campo; isto é, reúnem os requisitos para reconhecimento da sua identidade de escola do Campo (Brasil, 2010). Contudo, essas escolas não ofereciam/oferecem um ensino voltado às especificidades das populações do campo e suas territorialidades; tampouco eram reconhecidas pelas agências governamentais municipais como escolas do campo. Sobre esse aspecto, o Decreto nº 7.532/2010, Art. 2 inciso IV – ressalta que são princípios da Educação do Campo a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos ... incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (Brasil, 2020).

Os dados da pesquisa sinalizam que os processos de ensino oferecidos pelas três escolas não se distinguiam dos currículos das escolas urbanas e, portanto, não atendem aos princípios previstos no âmbito legislativo. Todavia, enquanto justificativa para essa ampliação das concepções do ruralismo pedagógico, as professoras e a gestão das escolas relataram que as avaliações da educação básica para os estudantes, realizadas pelo Governo Federal, classificam o desempenho das/os estudantes a partir de uma lógica urbana pré-estabelecida.

Isto é, os conteúdos que caem nas avaliações não contemplam o princípio diferenciado, previsto e estabelecido nos dispositivos jurídicos que embasam a Educação do Campo (Brasil, 2010; 2020). Com base nesses dados, entendemos que duas contraditórias precisam ser inseridas no centro das nossas análises: *a*) o Estado que garante a efetividade da Educação do Campo por meio de dispositivos legais como leis e decretos, é o mesmo que não a reconhece em seus mecanismos de avaliação da Educação Básica; *b*) embora a Educação do Campo esteja prevista em marcos normativos desde o ano de 2002, as três escolas do campo pesquisadas não possuem projetos político-pedagógicos elaborados a partir dos princípios da Educação do Campo.

As duas contraditórias elucidadas são ampliadas quando identificamos que os materiais didáticos, como livros, eram/são os mesmos utilizados nas escolas da zona urbana. Esta constatação revela as estratégias de diminuição da autonomia e regulação do trabalho docente, tal como denunciou Molina e Hage (2015, p. 131), realizada por meio da “utilização de materiais didáticos que os professores recebem prontos, e com um supervisor que verifica a aplicação do material”. Entendemos que a regulação do trabalho docente apresenta graves consequências epistemológicas e psicológicas para docentes e estudantes, no que diz respeito à representatividade, ao autoreconhecimento, à identidade, à territorialização e à profissionalização. No tocante à profissionalização e ao descaso do Estado com as populações do campo, as salas multisseriadas apresentam-se como uma realidade, na qual “a maioria das escolas rurais de 1^a a 4^a série são multisseriadas ou unidocentes e, nestas, atuam muitos professores com formação até o ensino fundamental e, alguns, com ensino médio” (Ribeiro, 2013, p. 124).

A realidade nacional das salas multisseriadas ou unidocentes também é refletida, de alguma forma, nas escolas do campo em Santo Antônio de Pádua. Todas as três escolas pesquisadas trabalhavam/trabalham com classes multisseriadas, justificadas no argumento de pouca quantidade de alunos. Contudo, as classes multisseriadas se configuram enquanto uma estratégia do poder público municipal para minimizar despesas com as escolas o que, conseqüentemente, contribui para a não efetivação da Pedagogia da Alternância. Desse modo, os dados da pesquisa indicam que – de acordo com as falas das professoras – trabalhar com esse tipo de classe é dificultoso, pois você tem que preparar diferentes planos de aula para uma mesma turma. Essa fala tem relação com os resultados encontrados por Hage e Barros (2010), quando indicaram que as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico

das salas multisseriadas com as dificuldades que as/os professoras/es encontram para organizar o processo pedagógico, justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo. Em função disso, as/os professores precisam...

Elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. Como resultado, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente (Hage & Barros, 2010, p. 354).

As classes multisseriadas, vivenciadas nas três escolas, apresentam-se como um desafio às políticas públicas do campo da região. Tais classes, de acordo com os dados da pesquisa, eram/são constantemente criticadas pelas docentes, as quais as associam à representação de algo negativo. Portanto, um implicador na construção da profissionalização docente, sobretudo no que diz respeito à vinculação da identidade da/o educador/a do campo. Para além dessas questões, a literatura indica que existe um senso comum que estabelece muitas comparações entre as classes multisseriadas e as turmas seriadas da cidade, traduzindo o desejo de que essas escolas possam se transformadas em seriadas; isto é, a única alternativa para que nelas se desenvolva um processo de ensino-aprendizagem com qualidade (Hage & Barros, 2010). Por sua vez, para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o problema das classes multisseriadas está...

Na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (INEP, 2007, p. 19).

Contudo, conforme explicitado no documento elaborado pelo INEP, caso houvesse infraestrutura, recursos necessários e formação inicial e continuada de docentes em Educação do Campo, as classes multisseriadas também poderiam ser vistas como algo benéfico. Algumas pesquisas sinalizam que o sistema multisseriado, como um todo, pode favorecer um ambiente de socialização durante o processo de ensino e aprendizagem; ou seja, as diferenças de idades e séries poderiam vir a possibilitar uma troca de saberes entre estudantes, o que

favorece a potencialização da aprendizagem (Teruya et al., 2013). Nesse sentido, para garantir uma efetiva aprendizagem de seus estudantes, as classes multisseriadas exigem grande dedicação e um comprometimento maior do papel do educador/a. Apesar de todos os desafios que envolvem o sistema multisseriado, esse sistema pode se tornar algo positivo quando existe uma infraestrutura que acompanha a proposta pedagógica e profissionais com formação na área de Educação do Campo.

No tocante à categoria de análise práticas de ensino e aprendizagem, os dados destacam o caráter da Educação Rural e, portanto, os princípios coloniais dessas práticas, fundamentados no paradigma urbano. Para detalharmos os elementos que compõem tal caráter voltamos ao Pensamento Decolonial, sobretudo aos conceitos introduzidos por Walter Mignolo de colonialidade e descolonialidade que nomeiam um conjunto complexo de relações de poder. De acordo com Mignolo (2017, p. 13), a colonialidade revela-se como “uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”. Para confrontar essa violência, o autor ressalta que a “descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 13).

Os conceitos acima aludidos interessam-nos para ressaltar as diferentes perspectivas da colonialidade – *do poder, do saber e do ser* – e seus impactos na vida das minorias políticas e da natureza. Tais conceitos são importantes para entendermos e analisarmos o processo de subalternização e exclusão das formas de ser, pensar e conhecer as singularidades das populações do campo. Conforme explica Quijano (2005, p. 115), a lógica da colonialidade baseia-se em “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos”. Logo, torna-se evidente que, nas escolas do campo pesquisadas, tanto as práticas de ensino e aprendizagem quanto as avaliações instituídas pelo governo federal, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais, sobretudo os de racialização (Oliveira & Candau, 2010).

De acordo com os dados da pesquisa, podemos relacionar a soberania das lógicas coloniais na perpetuação de um modelo de educação que impõe a adequação das/os sujeitas/os

do campo aos moldes educacionais dos paradigmas urbanos. Isto é, não há a efetiva consolidação da política educacional da Educação do Campo. Por meio da imposição de um currículo mínimo e das avaliações *padronizadas* que negam *o ser* e *o saber* das populações do campo – suas singularidades– o Estado insiste em subalternizar os diferentes saberes presentes no meio rural. Sobre essa temática, Oliveira e Candau (2010) pontuam que as diretrizes formulam, explicitamente, perspectivas de políticas de reconhecimento da diferença nos aspectos políticos, culturais, sociais, históricos e ambientais. Contudo, propõem, também, “como obrigatórios, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira” (Oliveira & Candau, p. 2010, p. 32).

Como desdobramento das consequências anteriormente citadas, ressaltamos que quando indagamos se as/os estudantes queriam continuar no campo, estas/es respondiam que não. Suas respostas refletiam seus desejos de irem para a cidade, porque, segundo elas/es, a cidade é “melhor” do que o campo. Quando perguntamos sobre esta afirmação, grande parte comentou que esta ideia é compartilhada no âmbito escolar, colocando-nos, mais uma vez, diante dos muitos desafios das escolas do campo. Parte desses desafios consiste em confrontar a lógica da modernidade/colonialidade, no sentido de desconstruir a concepção do campo enquanto território atrasado e, dessa forma, lutar pela permanência dessas populações em seus territórios. Essa representação de lugar do atraso, resultado de uma concepção de colonialidade – do *ser*, do *saber* e do *poder* – tem sido questionada nas pesquisas de Arroyo (2007, p. 158), sobretudo quando enfatizou que:

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Enquanto possibilidade alternativa a essa concepção de *colonialidade* e ao *paradigma urbanocêntrico*, a Pedagogia da Alternância, representa um dos meios de romper com esse modelo de educação. Entretanto, nas escolas do campo de Santo Antônio de Pádua, a alternância não é adotada enquanto proposta metodológica de ensino, mesmo que esteja prevista nos marcos nacionais de educação. De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, art. 7, o inciso II, “a oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais

do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância” deverá ser cumprida e assegurada pelos entes federados (Brasil, 2010). Entendemos que trabalhar em sistema de Alternância representaria, para as três escolas pesquisadas, uma possibilidade de viabilizar que as/os docentes e estudantes tenham a experiência de ressignificar as suas próprias realidades, por meio da práxis. Isto porque, na troca de saberes entre o ambiente de vida e a escola, existe a possibilidade de reafirmação de identidades, enquanto sujeitas/os e protagonistas de uma prática pedagógica.

Diante da precariedade, da anulação da identidade das escolas e do esvaziamento do campo, fica evidente a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas das escolas pesquisadas e, deste modo, fortalecer a sua ligação com o campo e com a sua identidade. Esse fortalecimento poderia ser viabilizado, como destacou Ribeiro (2013, p. 239), por meio da natureza do método da Pedagogia da Alternância, o qual entende “o trabalho como princípio educativo de uma formação humana integral, que articula dialeticamente o trabalho produtivo ao ensino formal”. Por esses motivos, concordamos que a Pedagogia da Alternância, enquanto proposta decolonial, promove a crítica aos conhecimentos que historicamente ocupam um lugar subalternizado nos programas educativos formais, em função do ocidentalismo e o eurocentrismo e, portanto, de suas categorias excludentes.

A práxis pedagógica, mediada pela Pedagogia da Alternância, surge no sentido de responder às demandas históricas das populações do campo por uma educação que atenda suas demandas e interesses (Caldart, 2012). Em outras palavras, se mostra como uma proposta pedagógica que pensa o campo a partir da classe camponesa e que busca recuperar “o vínculo essencial entre a formação humana e produção material de existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais” (Caldart, 2012, p. 263). Além disso, o sentido da Alternância nada mais é do que desestabilizar toda e qualquer forma de *colonialidade* através de um movimento *decolonial* que garanta a emancipação epistêmica; bem como, outras formas de produção de conhecimento (Andrade et al., 2019). Consequentemente, “representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (Oliveira & Candau, 2010, p. 27).

Conclusões

A pesquisa evidenciou que as três escolas do campo pesquisadas na cidade de Santo Antônio de Pádua – RJ, não divergente da realidade nacional, encontram-se no centro das estratégias de estrangulamento da qualidade da Educação do Campo. Tais escolas foram abandonadas pelo poder público e, portanto, mostram fragilidades relacionadas a alguns aspectos, tais como: *a)* infraestrutura; *b)* formação inicial e continuada de docentes na área da Educação do Campo; *c)* práticas pedagógicas que contemplem as diferentes realidades de estudantes e dos contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas. Enquanto principais resultados, a pesquisa destaca que quase a totalidade das docentes atuantes nessas escolas tem formação universitária. Contudo, esse dado tornou-se irrelevante, dado que as professoras não se identificavam enquanto educadoras do campo e/ou com a realidade do campo. Essa ausência de identificação pode estar associada a muitos aspectos, principalmente: à falta de uma formação específica e diferenciada; à alta rotatividade de contratação de professores para as escolas pesquisadas; à ausência de vínculo com o território e com as questões que permeiam a luta pela Educação do Campo; entre outros. Todas essas ausências dificultam o desenvolvimento das práticas pedagógicas que contemplem as demandas e especificidades das populações do campo.

Os resultados revelam, também, que as professoras que atuam nas três escolas pesquisadas sofrem com as ausências formativas para atuarem em classes multisseriadas; bem como, com a falta de autonomia na prática educativa. Tais docentes – seguindo orientações da política de educação municipal e nacional – trabalham de acordo com o currículo mínimo e conteúdo requerido nas avaliações da Educação Básica. Como resultado, essas orientações corroboram as práticas de ensino-aprendizagem fundamentadas em lógicas coloniais e, ao tempo, excludentes dos modos de vida e dos saberes das populações do campo. Na sequência da exclusão, a pesquisa indica que entre os muitos obstáculos para a efetivação da Educação do Campo enquanto política pública, um deles esbarra-se nas agendas e interesses governamentais. Tal consideração ganha força mediante duas questões: *a)* os sistemas de avaliação da Educação Básica são elaborados a partir de uma lógica urbanocêntrica; *b)* os projetos político-pedagógicos das três escolas não eram/são elaborados a partir do princípio da Educação do Campo.

As duas questões elucidadas, associadas a outros resultados da pesquisa, traduzem o descaso das esferas governamentais – em âmbito nacional e local – no que diz respeito à

efetivação da Educação do Campo do Noroeste Fluminense, um território marcado pelo fechamento de escolas do campo e pela negação do direito à escolarização. Diante dos resultados apresentados torna-se evidente que o projeto da Educação do Campo, enquanto perspectiva ideológica e política, encontra-se comprometido pelas agendas das políticas de extermínio, aparelhadas pelas forças econômicas que determinam a dinâmica da luta pela terra no Brasil. No âmbito dos jogos de poder pelo acúmulo de terras, o extermínio das possibilidades educativas escolarizadas das populações do campo faz parte de um projeto maior. Em tal projeto, a desarticulação das escolas do campo – ausências de formação e identidade docente, de materiais didáticos específicos, de práticas pedagógicas pautadas na Educação do Campo e inexistência da Pedagogia da Alternância, entre outros – representa um impedimento para o fortalecimento de uma identidade forjada no trabalho e vida no campo e, portanto, de pertencimento ao território. Ao tempo, a ausência dessa identidade contagia outros aspectos que levam à desterritorialização das populações do campo; sejam elas no campo geográfico, sejam elas no campo imaginário das representações simbólicas.

Referências

Andrade, F. M. R., Nogueira, L. P. M., Neves, L. C., & Rodrigues, M. P. M. (2019). Educação do Campo em *giro decolonial*: a experiência do Tempo Comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF). *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 4, e7178, 1-30. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7178>

Andrade, F. M. R., & Rodrigues, M. P. M. (2020). Escolas do Campo e Infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. *Educação em Revista*, 36, 1-19. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234776>

Andrade, F. M. R., & Neves, L. C. (2021). Educadores do Campo e Movimentos Sociais em formação: embates políticos em defesa das escolas do campo no Noroeste Fluminense. *Cadernos CIMEAC*, 11 (2), 63-92. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v11i2.5434>

Antonio, C. A., & Lucini, M. (2007). Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cadernos Cedes*, 27(72), 177-195. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200005>

Antunes-Rocha, M. I. (2011). Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In Munarim, A., Beltrame, S.; Conde, S., Peixer, Z. (Orgs). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*, 2^a ed., (pp. 123-143). Florianópolis, SC: Insular.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>

Arroyo, M. (2012). Formação de educadores do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 361-367). Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF. Recuperado em 27 fevereiro 2021: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.

Bavaresco, P. R., & Rauber, V. D. (2014). Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas. *Unesco & Ciência-ACHS*, 5(1), 83-92.

Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-265). Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da educação do campo. In Molina, M., & Jesus, S. M. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (32-53). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”.

Hage, S. M., & Barros, O. F. (2010). Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Revista Espaço do Currículo*, 3, 348-362.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). Santo Antônio de Pádua – *IBGE Cidades*. Recuperado em 27 fevereiro 2021: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/santo-antonio-de-padua/panorama>>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2007). Panorama da educação do campo. Brasília, 44. Recuperado em 27 fevereiro 2021: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-do-campo>>.

Lima, M. A. D. D. S., Almeida, M. C. P. D., & Lima, C. C. (1999). A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Porto Alegre. 20 (Especial), 130-142.

Machado, L. C. T. (2017). Da Educação Rural à Educação do Campo: conceituação e problematização. In *Anais do Educere XIII Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA/UNESCO)* (pp. 2176-1396). Curitiba, PR.

Mignolo, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32.

Molina, M. C. (2017). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 38, 587-609. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em questão*, 51(37), 121-146. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3, 724-733.

Neves, L. C., Santos, P. P. J., Corrêa, B. O., & Andrade, F. M. R. (2019). Memória social e resistência: organização comunitária contra o fechamento da escola Alice do Amaral Peixoto. In COSTA, Á. D. (org.). *Cultura, cidadania e políticas públicas* (pp. 130-137). v. 4. Ponta Grossa (PR): Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.80319250112>

Oliveira, A. C. N. (2016). A Formação de professores na Educação do Campo: uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Amargosa, BA, 151f.

Oliveira, L. F. D., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

Oliveira, M. A. A., & Santos, A. P. (2018). Políticas públicas na Educação do Campo: campo, formação de educadores e marcos legais. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 7(1), 113-131. <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-09>

Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, Â. M. A., & Vieira, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Rev. enferm. UERJ*, 276-283.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Lander, E. (Org.). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas* (pp. 107-130). Colección Sur Sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ribeiro, M. (2013). Movimento Camponês, Trabalho, Educação – liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo, *Expressão Popular*.

Santos, J. R. (2019). Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e3834-e3834, 1-26. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>

Teruya, T. K., Walker, M. R., Nicácio, M. D. L., & Pinheiro, M. J. M. (2013). Classes multisseriadas no Acre. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94, 564-584. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000200011>

¹ Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/santo-antonio-de-padua>.

² Para maiores informações consultar *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior: e-MEC*. Recuperado de: <http://emec.mec.gov.br>.

³ Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10402&catid=215

⁴ Instituição responsável pela implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita no Estado do Rio de Janeiro, a Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, iniciou suas atividades em 10 de junho de 1997. Atualmente, a Rede atende cerca de 50 mil alunos por ano em 117 unidades de ensino, que somam a oferta no Ensino Técnico de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada / Qualificação Profissional e na Educação Superior. Maiores informações estão disponíveis em: <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/apresentacao-faetec>.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 07/03/2022
Aprovado em: 15/02/2023
Publicado em: 15/03/2023

Received on March 03th, 2022
Accepted on February 15th, 2023
Published on March, 15th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Andrade, F. M. R., Rodrigues, M. P. M., & Gomes, J. S. (2023). *Educação do Campo e os desafios da profissionalização*

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 8	e14037	10.20873/uft.rbec.e14037	2023	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	--------------------------	------	-----------------

docente no Noroeste Fluminense – Rio de Janeiro. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e14037. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14037>

ABNT

ANDRADE, F. M. R.; RODRIGUES, M. P. M.; GOMES, J. S. Educação do Campo e os desafios da profissionalização docente no Noroeste Fluminense – Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e14037, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14037>