

ORIGINAL

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

As autoras declaram não haver conflito de interesses.

Recebido

30 jun. 2025

Versão Final

19 maio 2026

Aprovado

29 maio 2026

Formação docente do/no campo: narrativas de professoras dos anos iniciais

Teacher education in/of rural education: narratives of elementary school teachers

Shirlane Maria Batista da Silva **Miranda**¹ , Aline Borba **Alves**¹ 

¹ Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias, MA, Brasil. Correspondência para: S. M. B. S. MIRANDA. E-mail: <shirlanesilva@professor.uema.br>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de A. B. ALVES, intitulada “Formação continuada na educação do/no campo: saberes e necessidades formativas a partir de narrativas de professoras dos anos iniciais em Caxias/MA”. Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Como citar este artigo: Miranda S. M. B. S.; Alves, A. B. Formação docente do/no campo: narrativas de professoras dos anos iniciais. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16377, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16377>.

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo a formação continuada de professores na Educação do/no Campo, com o objetivo geral de analisar os desafios e as necessidades formativas que demandam formação continuada a partir de narrativas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação do/no Campo. Este estudo é uma pesquisa narrativa a partir do método da história oral, tendo como procedimentos entrevista narrativa, utilizando, para sistematização e discussão dos dados, a análise de conteúdo. Os colaboradores da pesquisa são professoras do 1º e 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Os achados da pesquisa indicam que as políticas formativas voltadas à Educação do Campo ainda ocorrem de maneira fragmentada e insuficiente diante das necessidades das professoras que atuam nesse contexto, especialmente em relação à precariedade da infraestrutura escolar, à carência de recursos pedagógicos e à ausência de formações contextualizadas às especificidades das comunidades campesinas.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação docente. Narrativas. Políticas educacionais.

Abstract

This article focuses on the continuing education of teachers within Rural Education, with the general objective of analyzing the challenges and formative needs that demand professional development, based on the narratives of early years elementary school teachers. This study is a narrative research based on the oral history method, using narrative interviews as a procedure. For data systematization and discussion, content analysis was employed. The research participants are teachers of the 1st and 4th years of elementary school. The research findings indicate that training policies aimed at Rural Education still occur in a fragmented and discontinuous manner, failing to fully address the needs of teachers working in this context. These policies have not been able to tackle the main challenges reported, such as precarious school infrastructure, the lack of pedagogical resources, and the devaluation of teaching work. The results also point to challenges related to inadequate school facilities, the absence of contextualized training, and the need for educational policies articulated with the specificities of rural communities.

Keywords: Rural education. Teacher education. Narratives. Educational polic.

Introdução

A formação docente na Educação do/no Campo envolve desafios relacionados às especificidades territoriais, culturais e pedagógicas presentes nas escolas campesinas, especialmente diante das desigualdades históricas. Neste contexto, a questão central que norteia a presente pesquisa é: Que necessidades formativas demandam formação continuada de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação do/no Campo?

Os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja No e Do campo. Caldart (2012, p. 18), esclarece: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar os desafios e as necessidades formativas que demandam formação continuada a partir de narrativas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação do/no Campo. Os objetivos específicos são: apresentar o contexto sócio-histórico da Educação do/no Campo no Brasil; descrever os desafios da Educação do Campo; e compreender o papel das políticas de formação continuada na Educação do/no Campo diante das necessidades formativas.

Segundo Imbernón (2010), a formação docente deve ser estruturada de modo a promover espaços de reflexão e participação, permitindo que os professores aprendam a partir da análise de situações problemáticas vivenciadas nos cursos de formação. Nessa perspectiva, a formação requer, necessariamente, uma compreensão das transformações que ocorrem nas diferentes áreas do currículo, das rápidas mudanças no contexto educacional e no respeito à diversidade. E na Educação do/no Campo enquanto este espaço com particularidades é importante, esse olhar para a formação docente diante desse contexto do campo e suas singularidades.

Nas últimas décadas, a Educação do/no Campo conquistou avanços importantes nas políticas públicas e na formação docente, especialmente a partir da atuação dos movimentos sociais. Discutir a formação docente na Educação do/no Campo implica compreender o campo enquanto território de vida, cultura, trabalho e resistência. Nesse contexto, pensar a formação continuada exige considerar as especificidades das comunidades campesinas, os modos de vida dos sujeitos do campo e os desafios que atravessam o cotidiano escolar, como as turmas multisseriadas, as dificuldades de acesso, a precariedade da infraestrutura e a distância entre as políticas educacionais e as realidades vivenciadas nas escolas rurais.

Este artigo é uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e o embasamento teórico-metodológico que sustenta este estudo e orienta as reflexões é: Arroyo (2007); Bardin (2011); Caldart (2012); Dourado (2007); Freire (1987); Imbernón (2010); Isobe *et al.* (2022), e Portelli (2016).

Procedimentos Metodológicos

Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação – PPGE/UEMA. Trata-se de uma pesquisa de campo, realizada em uma escola pública da zona rural da cidade de Caxias/MA², com professoras do 1º ao 4º do Ensino Fundamental. Centra-se na formação docente na Educação do/no Campo, a partir de narrativas docentes.

² A cidade de Caxias, situada na mesorregião do Leste Maranhense e na microrregião do Itapecuru, é um município de 5.313,10 km² e aproximadamente 156 mil habitantes. Fundada inicialmente como um conjunto de aldeias dos índios Timbiras e Gamelas, foi elevada à categoria de cidade em 1836 (Carvalho, 2023).

A metodologia adotada neste estudo utiliza o método da história oral, embasado nas narrativas das professoras da Educação do/no Campo. Nesse processo, as narrativas ganham um caráter transformador, segundo Portelli (2016), a história oral está inserida em um contexto de intensas transformações nas concepções de História e de fontes históricas que marcaram o século passado. O autor destaca que a história oral nasceu e circulou no Brasil como uma proposta que amplifica vozes. A escolha pela história oral baseia-se na sua capacidade de dar voz às vivências dos (as) professores (as) da Educação do/no Campo, permitindo o acesso às narrativas frequentemente silenciadas e proporcionando a compreensão dos desafios formativos, para a reflexão e desenvolvimento da formação continuada mais crítica.

As entrevistas narrativas foram realizadas individualmente, em ambiente previamente acordado com as colaboradoras, buscando favorecer uma escuta sensível das experiências docentes. As narrativas foram gravadas, transcritas integralmente e posteriormente organizadas para análise. O processo analítico ocorreu de maneira interpretativa e dialógica, considerando não apenas a recorrência temática das falas, mas também os sentidos atribuídos pelas professoras às suas experiências formativas e às vivências no contexto da Educação do/no Campo.

O contexto empírico da pesquisa é uma escola da rede pública municipal localizada na zona rural de Caxias/MA, que atende estudantes provenientes de diferentes comunidades campesinas marcadas por distâncias geográficas significativas e dificuldades de deslocamento. As famílias dos estudantes desenvolvem, majoritariamente, atividades ligadas à agricultura familiar, ao trabalho informal rural e ao trabalho em fazendas da região, aspectos que atravessam diretamente a dinâmica escolar e as condições de permanência dos alunos na escola.

A realidade investigada evidencia especificidades próprias da Educação do Campo, especialmente no que se refere à relação entre escola, território e modos de vida campesinos. Nos períodos chuvosos, as estradas vicinais dificultam o acesso do transporte escolar às comunidades, comprometendo a frequência dos estudantes e o desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, a escola enfrenta limitações relacionadas aos recursos pedagógicos, ao acesso à internet e ao acompanhamento pedagógico contínuo.

As colaboradoras da pesquisa são professoras do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, e a escolha justifica-se pelo fato de representarem uma etapa relevante no desenvolvimento educacional dos estudantes, marcada pela transição do ciclo de alfabetização para os anos subsequentes do ensino fundamental.

As narrativas produzidas nas entrevistas foram transcritas, organizadas e analisadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados. Inicialmente, realizou-se a leitura das narrativas buscando identificar elementos recorrentes relacionados às experiências formativas, às condições de trabalho docente e às especificidades da Educação do Campo. As categorias analíticas foram construídas a partir dessas recorrências presentes nas falas das colaboradoras, permitindo compreender os desafios e as experiências formativas vivenciadas no contexto investigado.

Resultados e Discussão

Os dados desta pesquisa foram organizados em categorias de análise, com o objetivo de analisar os desafios e as necessidades formativas que demandam formação continuada a partir de narrativas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação do/no Campo. Assim, organizou-se a seguinte categoria: “A Formação Continuada na Educação do/no Campo”,

com duas subcategorias: “Os desafios do ensino no campo”, que aborda as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como infraestrutura precária, falta de recursos materiais e o transporte escolar e as “Experiências com formação continuada na Educação do/no Campo”, que aborda as especificidades e as dificuldades de oferecer formação adequada aos professores que atuam em áreas do campo.

As colaboradoras da pesquisa são todas do gênero feminino, possuem especialização nas áreas dos anos iniciais e educação infantil e atuam há mais de dez anos na Educação do Campo. A realidade investigada também evidencia a predominância feminina na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, aspecto confirmado pelos dados do Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2022): o ensino básico brasileiro é realizado por mulheres, na sua maioria, composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras.

As colaboradoras nessa etapa da pesquisa foram identificadas com codinomes simbólicos às suas trajetórias, optamos por identificá-las por codinomes que remetem à amplitude e ao movimento do campo: Nascente, Alvorada, Horizonte e Vereda, de acordo com a ordem das entrevistas. As informações foram organizadas em categorias e subcategorias construídas a partir das recorrências presentes nas narrativas das colaboradoras e articuladas aos objetivos da pesquisa. Essa sistematização permitiu agrupar os dados de maneira coerente e aprofundar a análise crítica das percepções docentes.

A Educação do/no Campo apresenta desafios que impactam diretamente o trabalho docente e os processos de aprendizagem, especialmente em contextos marcados por precariedade estrutural e distanciamento entre políticas educacionais e realidade campesina.

Sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar da zona rural, a Professora Nascente destaca os problemas logísticos e a limitação do uso da tecnologia:

A gente tem acesso à internet, que me dá um suporte para o trabalho, mas o acesso é restrito aos professores; os alunos enfrentam dificuldades. Há também o transporte escolar que, devido às localidades distantes onde os estudantes moram, apresenta problemas no período de inverno, pois o ônibus não consegue entrar em determinados locais. Isso gera impacto direto na frequência escolar. Além disso, o ônibus quebra com frequência; às vezes, até os professores deixam de ir porque não há alunos, o que compromete a dinâmica do ensino (Professora Nascente, 2026).

Ao abordar a escassez de insumos e as disparidades geográficas, a Professora Alvorada enfatiza a desigualdade entre as instituições rurais e urbanas:

Uma das principais dificuldades é a falta de recursos pedagógicos que possibilitem melhorias para a realização dessa educação. Percebo uma diferença nítida no quesito de material, internet e recursos em geral. Nota-se que, de certa forma, nas zonas urbanas os recursos são bem mais expressivos (Professora Alvorada, 2026).

A narrativa evidencia que as especificidades da Educação do Campo não se restringem às condições físicas da escola, mas envolvem também aspectos relacionados à organização do trabalho familiar, às dinâmicas territoriais e às formas de vida campesinas. Esses elementos impactam diretamente a frequência escolar, o planejamento pedagógico e as necessidades formativas das docentes.

A Professora Horizonte sintetiza os obstáculos estruturais e pedagógicos que marcam a realidade das escolas do campo:

As principais dificuldades pedagógicas ao atuar na educação do campo são a infraestrutura, a formação dos professores, a falta de material didático, a

existência de salas multisseriadas e, em alguns momentos, o acesso dos alunos até a escola. Sim, há uma enorme diferença em relação à educação urbana (Professora Horizonte, 2026).

A Professora Vereda aponta a necessidade de formação continuada específica e a fragilidade na relação entre a escola e a comunidade:

Há a falta de formação continuada, sabendo que se trata de uma proposta diferenciada. Soma-se a isso a escassez de recursos das próprias famílias dos estudantes. Como é uma educação que deveria se articular com a experiência prática e o dia a dia deles que difere de quem mora na zona urbana nós não temos essa adaptação. Há carência de recursos humanos e dessa parceria essencial entre professor, gestão e família. Vejo que, principalmente a família, deixa a desejar pela falta de acompanhamento (Professora Vereda, 2026).

A fala da docente evidencia que a ausência de formações contextualizadas contribui para a reprodução de práticas urbanocêntricas, dificultando a construção de propostas pedagógicas articuladas aos saberes, às culturas e às experiências das comunidades camponesas.

Freitas (1995) destaca que as políticas educacionais influenciadas pela lógica neoliberal tendem a priorizar resultados imediatos e práticas operacionais, reduzindo espaços de reflexão crítica na formação docente. Essa lógica aparece nas narrativas das professoras quando relatam a ausência de apoio pedagógico e de formações contextualizadas às realidades do campo.

Entre os quais está a formação continuada enquanto um processo importante, porém complexo e requer mais atenção, o que é limitado por fatores como sobrecarga e desvalorização profissional que impactam na prática docente. Com isso, as experiências das professoras colaboradoras deste estudo narram como a formação continuada na Educação do/no Campo acontece, quando indagadas sobre a existência de formação continuada para os professores do campo no município.

A ausência de políticas públicas voltadas para a qualificação docente na perspectiva da especificidade camponesa emerge como um dos principais fatores de precarização do trabalho pedagógico. Ao ser questionada sobre a participação em momentos formativos, a Professora Nascente evidencia a descontinuidade e a negligência institucional ao afirmar que: “*Nunca participei, desde quando eu entrei, nunca participei de nenhuma formação continuada*” (Professora Nascente, 2026). O relato da docente desvela uma realidade de solidão pedagógica, na qual a entrada na carreira não é acompanhada por um processo de formação em serviço, lacuna que compromete a oxigenação das práticas curriculares no contexto rural.

Essa carência de ações formativas direcionadas é corroborada pela Professora Alvorada, que, ao ser indagada sobre a existência de preparo específico para a área, pontua: “*Olha, professora, voltado para a educação do campo, não, específica não*” (Professora Alvorada, 2026). A constatação da professora sinaliza que, quando ocorrem processos formativos, estes tendem a ser generalistas e pautados em uma lógica urbana centrípeta, desconsiderando as categorias conceituais da Educação do Campo, como a sustentabilidade, a cultura local e a diversidade dos sujeitos que habitam esses espaços.

Por outro lado, as tentativas de implementação de programas nacionais no cenário local revelam contradições entre a teoria e as condições reais de execução. A Professora Horizonte resgata a memória de uma política pública específica, pontuando tanto os avanços temporários quanto as limitações estruturais:

Sim, já participei. Foi o programa Escola Ativa. Ele assume as mesmas estratégias metodológicas para a classe multisseriadas que foi realizada nas turmas da educação do campo. Na época do seu acontecimento, houve uma melhora das condições materiais para o exercício da profissão docente. Contudo, esta foi insuficiente para garantir condições adequadas de trabalho, assim como garantir a autonomia necessária para o desempenho do trabalho docente. A minha experiência com o programa foi regular, pois precisaríamos de uma formação continuada, mais direcionada e chegando na prática em sala de aula. Além da falta de materiais, ficava quase impossível uma prática docente eficaz, como o programa preconiza. Devido, na época, possuir alunos de educação infantil ao 5º ano, ou seja, multisseriado e multi etapa. Portanto, eu trabalhava com os materiais que possuíam pouquíssimo, naquele momento, de acordo com a realidade (Professora Horizonte, 2026).

Segundo as narrativas das professoras, a formação continuada no campo é quase inexistente, quanto ao seu oferecimento pelo município, apenas uma das professoras relata já ter participado de uma formação continuada específica para a Educação do/no Campo, há décadas mostrando um certo regresso na manutenção da formação continuada no país.

A formação docente deve ser repensada para ser mais democrática e dialógica, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo que respeite e incorpore a diversidade de experiências e conhecimentos dos professores, especialmente no contexto das escolas camponesas. De acordo com Imbernón (2010, p. 9),

[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Isobe *et al.* (2022) destacam que a formação de professores da educação básica ganhou destaque nas políticas educacionais do Brasil a partir da década de 1990, com a promulgação da LDBEN n. 9394 (Brasil, 1996). Esta lei foi fundamental para a regulamentação da formação docente, substituindo a certificação com nível médio de escolaridade por requisitos mais avançados. No entanto, apesar da intenção de melhorar a qualidade da educação, a formação docente ainda enfrenta problemas históricos profundos. A precarização das condições materiais das escolas, o desprestígio profissional dos educadores e currículos inadequados continuam a comprometer o ambiente de aprendizagem e a valorização do trabalho docente.

As políticas educacionais revelam uma desconexão com a realidade, pois em sua maioria permanecem no campo da aparência, oferecendo soluções superficiais sem chegar à raiz dos problemas, principalmente na Educação do Campo, sendo a Educação do Campo marcada por uma série de desafios específicos, que vão desde a falta de infraestrutura e recursos até as peculiaridades culturais e socioeconômicas das comunidades camponesas.

Arroyo (2007) critica a atuação das agências que financiam programas para a educação do campo, destacando que essas agências não operam de maneira neutra. Elas impõem suas próprias concepções sobre o campo, a educação e o papel dos educadores e gestores nos programas que patrocinam. A abordagem emergencial desses programas, ao invés de resolver de forma sustentável os desafios da educação rural, frequentemente resulta em soluções superficiais e de curto prazo.

Embora tenham ocorrido avanços nas políticas voltadas à formação docente na Educação do Campo, muitos desses programas ainda enfrentam dificuldades de efetivação nas realidades escolares camponesas. As narrativas das professoras evidenciam que as formações ofertadas frequentemente ocorrem de maneira fragmentada, descontextualizada e insuficiente diante das necessidades concretas do trabalho pedagógico no campo.

Embora as narrativas revelem fragilidades nas políticas formativas locais, historicamente foram implementados programas nacionais voltados à formação de professores do campo, conforme sintetiza o Quadro 1.

Quadro 1 – Programas de formação de professores do campo no Maranhão.

Programa	Período (MA)	Instituições Executoras	Contexto
Programa Escola Ativa (Mincar/PEA)	1997–2013	MEC/Fundo Escola, SEDUC/MA e Município	Implementado como piloto em Viana, São João Batista e Bequimão. Focava na metodologia Escuela Nueva e uso de kits
PRONERA (Prog. Nac. de Ed. na Reforma Agrária)	1998–Atual	INCRA, UFMA, UEMA, IFMA e Movimentos Sociais (MST/FETAEMA)	Executou o projeto – Magistério da Terra, formando a primeira geração de professores assentados
Projovem Campo – Saberes da Terra	2008–2016	SEDUC/MA e Municípios	Integrou a conclusão do Ensino Fundamental à qualificação em Agricultura Familiar
PROCAMPO (Licenciaturas do Campo - LEdoC)	2009–Atual	UFMA (Bacabal, Imperatriz, São Bernardo) e UEMA	Financiou a criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), decisivas para formar docentes com nível superior em Ciências da Natureza/Agrárias em regiões de difícil acesso
Escola da Terra	2014–Atual	UFMA e IFMA	Substituiu o Escola Ativa com foco na formação continuada reflexiva. No MA, é executado pelas universidades/IFs
PROETNOS (Prog. de Form. Docente p/ Diversidade Étnica)	2001–Atual	UEMA (Universidade Estadual do Maranhão)	Programa da UEMA focado em indígenas e quilombolas

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados da SEDUC-MA e relatórios de pesquisa (2026).

Nota: MEC: Ministério da Educação; SEDUC/MA: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão; PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; UFMA: Universidade Federal do Maranhão; UEMA: Universidade Estadual do Maranhão; IFMA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão; MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; FETAEMA: Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão; PROCAMPO: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo; LEdoC: Licenciatura em Educação do Campo; PROETNOS: Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica.

Todos esses marcos legais foram e são importantes para reconhecer a Educação do Campo como modalidade específica e garantir direitos como currículo contextualizado, valorização dos saberes locais e políticas públicas específicas. No entanto, ainda enfrentam muitos obstáculos em sua efetivação nas escolas, como falta de estrutura, formação docente inadequada e descontinuidade de políticas públicas, revelando a distância entre as diretrizes e a realidade vivida no chão da escola.

Segundo Dourado (2007, p. 922), as políticas educacionais brasileiras evidenciam “[...] marcos regulatórios frutos de orientações, compromissos e perspectivas, em escala nacional e mundial, preconizados, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas”. Esta observação crítica destaca como as políticas são frequentemente influenciadas por agendas externas que muitas vezes ditam os rumos da educação sem considerar as especificidades e necessidades locais.

Esse foco no operacional e no cumprimento de metas burocráticas, denunciado por Freitas (1995), materializa-se diretamente no cotidiano escolar quando a Professora Nascente relata a sobrecarga administrativa dos coordenadores pedagógicos. O esvaziamento da função de apoio pedagógico em prol de demandas documentais do Estado capitalista priva a docente da formação em serviço, reduzindo o trabalho da coordenação a um mero balcão de controle de indicadores.

Esse aligeiramento teórico e o foco estrito no operacional apontados por Freitas (1995) explicam a queixa da Professora Vereda ao demandar formações que ensinem como fazer essa contextualização. A política educacional vigente oferece pacotes prontos e cobra metas, mas negligencia o espaço de reflexão e a construção de metodologias adequadas à realidade do campo, transferindo a responsabilidade da adaptação curricular inteiramente para a docente.

As narrativas das professoras explicitam que as políticas de formação continuada destinadas à Educação do Campo ocorrem de maneira fragmentada e descontínua. A experiência relatada pela professora Horizonte demonstra que iniciativas como o Programa Escola Ativa contribuíram parcialmente para o trabalho com turmas multisseriadas, mas não foram suficientes para garantir condições permanentes de formação e autonomia docente. Esse cenário revela a distância entre as políticas educacionais formuladas e as condições concretas vivenciadas pelas professoras no cotidiano escolar camponês.

De acordo com Lopes e Cavalcanti (2020), as políticas de educação do campo, incluindo a formação de professores, têm suas origens nas lutas sociais dos movimentos camponeses. Exemplos dessas políticas podem ser encontrados nas experiências das escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nos Encontros e Conferências Nacionais de Educação do Campo, e no Fórum Nacional da Educação do Campo. Estas políticas mostram as contradições entre o Estado e a sociedade e ilustram tanto os limites quanto as possibilidades de transformar uma demanda dos movimentos contra hegemônicos em políticas públicas dentro do Estado capitalista.

Oliveira, Pontes e Serruffo (2022) destacam que políticas educacionais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) desempenham um papel relevante na ressignificação das práticas camponesas. Esses programas demonstram a importância de abordagens educacionais diferenciadas e adaptadas às necessidades específicas do campo, promovendo uma compreensão mais profunda do papel da educação no contexto rural.

Os programas Pronea, Procampo e Pronacampo têm papéis significativos na formação de professores para a educação do campo, cada um trazendo avanços importantes, mas também enfrentando desafios contínuos. O Pronea, criado em 2004, foi pioneiro ao focar na inclusão e valorização das especificidades culturais e sociais das áreas rurais, enquanto o Procampo, de 2007, se concentrou na formação inicial e continuada dos professores, com ênfase na adaptação curricular e valorização dos saberes locais. O Pronacampo, estabelecido em 2010, ampliou essas iniciativas com uma abordagem mais estruturada e integrada.

No entanto, a eficácia desses programas está condicionada à implementação efetiva das políticas propostas e à capacidade de superar limitações relacionadas à adequação curricular, recursos e apoio contínuo, para realmente atender às necessidades das comunidades rurais e melhorar a qualidade da educação no campo.

A ausência desse tipo de formação é vista como uma lacuna preocupante, especialmente quando comparada a experiências em outros municípios onde essas metodologias são utilizadas. As narrativas das professoras com a percepção delas acerca das necessidades formativas que demandam formação continuada ao educar no campo. A articulação entre a formação continuada e as demandas práticas do cotidiano escolar passa, invariavelmente, pela necessidade de suporte pedagógico na coordenação das atividades.

Ao analisar os desafios estruturais desse acompanhamento, a Professora Nascente relata que:

Uma coisa que eu tenho, a gente tem uma necessidade desse suporte do apoio do coordenador pedagógico, né? Porque a gente sente uma ausência, assim, de uma pessoa que apoie ali. Sobrecarregam eles, sendo que eles têm que se sobrecarregar com a gente. Na verdade, eles estão sobrecarregados é com outras questões burocráticas (Professora Nascente, 2026).

A fala da docente evidencia como o desvio de função ou o excesso de demandas administrativas impostas aos coordenadores pedagógicos esvazia a dimensão formativa do cargo, privando o corpo docente do amparo necessário para qualificar o planejamento curricular no campo.

Por sua vez, a complexidade do território rural exige que os processos formativos superem as discussões puramente técnicas e incorporem as especificidades socioeconômicas e culturais dos estudantes. A Professora Alvorada detalha essa urgência a partir das vivências e dos fatores que geram o absenteísmo escolar:

As principais necessidades do professor pra essa formação é conhecer um pouco mais, de fato, também essa realidade do aluno, porque muitas vezes o professor também é da cidade. Então, ele muitas vezes não conhece a realidade também do aluno, né? Então, querendo ou não, ele também já chega com alguns estigmas. Também tem a questão que eles não vão pra escola em tempo de chuva por causa da estrada. E tem outros fatores, tem os pais que trabalham, tem a localidade que é distante. Embora tenha o transporte deles, mas muitos caminham uma certa distância até a pé, né? Então, são vários fatores. Na minha sala mesmo, alunos falar assim, ah, professora, fulano não veio não, porque ele ficou com o irmãozinho dele pequeno, pra mãe dele sair. Ou quando a mãe ia pra cidade, recebeu o bolsa família. Enquanto os pais, eu esperei meses e não podia, porque eles que trabalhavam naquelas fazendas vizinhas. Então, a necessidade é essa, né? Uma formação voltada pro professor também estar... Pro professor conhecer a realidade do seu aluno. E superar um pouco desses desafios, né? Que não é só o transporte, não é só a internet que falta na escola, a impressora, mas a realidade além da sala de aula (Professora Alvorada, 2026).

A reflexão apresentada pela depoente reforça que a formação continuada para as escolas do campo não pode desconsiderar o nexo entre o território e a organização da vida familiar camponesa. Compreender as dinâmicas de trabalho sazonal nas fazendas vizinhas, a lógica de cuidados fraternais e os impactos do isolamento geográfico decorrente das intempéries climáticas constitui um passo fundamental para romper com estigmas urbanocêntricos e construir práticas pedagógicas contextualizadas.

Sob outra perspectiva, a necessidade de atualização profissional é associada à velocidade das transformações contemporâneas e à urgência de renovação metodológica. A Professora Horizonte pontua que: *“As principais necessidades do professor requerer uma formação continuada se dá através da permissão em que os professores acompanhem as mudanças na sociedade, na tecnologia e nas metodologias de ensino”* (Professora Horizonte, 2026). Diante disso, observa-se que o direito à formação é visto como uma prerrogativa para a inclusão digital e metodológica das escolas rurais, garantindo que as inovações educacionais cheguem de forma equânime a esses espaços.

Finalmente, as carências de infraestrutura que historicamente marcam as instituições rurais exigem que a formação fomente posturas proativas, embora sem desresponsabilizar o Estado. Ao ponderar sobre o cenário de escassez, a Professora Vereda (2026) assevera:

As principais necessidades é o apoio de uma forma geral mesmo, porque recursos nós sabemos que faltam. Em qualquer lugar, em qualquer contexto, seja urbano, seja rural, falta e na zona rural falta ainda mais, né, porque além de faltar os recursos para o professor, faltam os recursos para o aluno, entendeu? Então, recursos todos nós sabemos. Recursos materiais, então, em todo lugar, é sentar para tentar solucionar. É tentar tirar o foco do problema. E partir para a solução.

A manifestação da docente propõe um deslocamento de perspectiva para as ações formativas, sugerindo que estas ofereçam subsídios teóricos e práticos para a resolução de problemas no cotidiano. O depoimento reitera a dupla privação sofrida no campo onde a falta de recursos atinge simultaneamente as condições de trabalho docente e as condições de permanência

dos alunos, demandando espaços de formação que funcionem como redes de apoio e proposição de alternativas viáveis.

As professoras trazem relatos sobre as necessidades, os desafios e as demandas existentes no contexto do campo, de forma que pode-se perceber que a formação não deve ser tratada apenas como um requisito burocrático, mas como um processo contínuo que possibilita ao professor refletir criticamente sobre sua prática e adaptá-la às demandas dos alunos.

Souza *et al.* (2020) ressaltam que, no processo de formação continuada de professores, a identificação das necessidades formativas deve ocorrer não apenas antes, mas também durante a execução do plano de ação formativo. Isso se justifica pelo fato de que, a partir de uma necessidade evidenciada e de uma ação formativa inovadora para atendê-la, novas necessidades podem surgir, possibilitando tomadas de decisões e assim sanar essas necessidades formativas.

Os dados coletados a partir das narrativas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental na Educação do/no Campo trouxeram à luz aspectos relevantes acerca do ensino do/no campo e seus desafios estruturais, pedagógicos e socioculturais, bem como sobre a formação continuada. Pois, tem-se a carência/ausência de um currículo alinhado à realidade do campo. O município em questão, segundo as narrativas, não oferece formação continuada aos professores do campo, evidenciando ainda mais a necessidade de formação continuada que favoreça práticas que estejam alinhadas aos saberes do campo.

A professora Nascente também destaca a necessidade de formações alinhadas às vivências das comunidades camponesas:

Seria interessante que tivessem programas específicos mesmo para a educação do campo, que a gente pudesse envolver esses alunos nessa realidade, tanto na parte pedagógica como na realidade deles da zona rural [...] Formações sobre agricultura familiar, sobre a realidade deles (Professora Nascente, 2026).

A narrativa retrata que as professoras percebem a necessidade de uma formação que dialogue com os modos de vida das comunidades camponesas e valorize conhecimentos relacionados à agricultura familiar, ao território e às práticas culturais locais.

A professora Vereda destaca a ausência de formações contextualizadas voltadas à realidade camponesa e enfatiza a importância das trocas de experiências entre docentes:

Aqui em Caxias, nem uma vez. Nunca. Nunca. Nós teríamos que ter uma formação para aprender como fazer essa contextualização e adaptação do currículo à realidade da zona rural. [...] Eu gostava muito quando participava em outros municípios do estudo de caso, da experiência trocada, porque vendo vivências de outros professores, você pode trazer isso para sua realidade (Professora Vereda, 2026).

A narrativa da professora relata que as necessidades formativas das docentes do campo não se restringem ao acesso à formação continuada, mas envolvem também a necessidade de processos formativos contextualizados, dialógicos e articulados às experiências concretas vivenciadas nas escolas camponesas.

A nuvem de palavras construída a partir das narrativas das professoras aponta elementos recorrentes relacionados às experiências docentes na Educação do/no Campo (Figura 1). Termos como “prática”, “formação”, “realidade”, “aprendizagem”, “saberes” e “dificuldades” aparecem com maior frequência, revelando que as necessidades formativas das colaboradoras estão diretamente relacionadas ao cotidiano escolar camponês e às especificidades do território em que atuam.

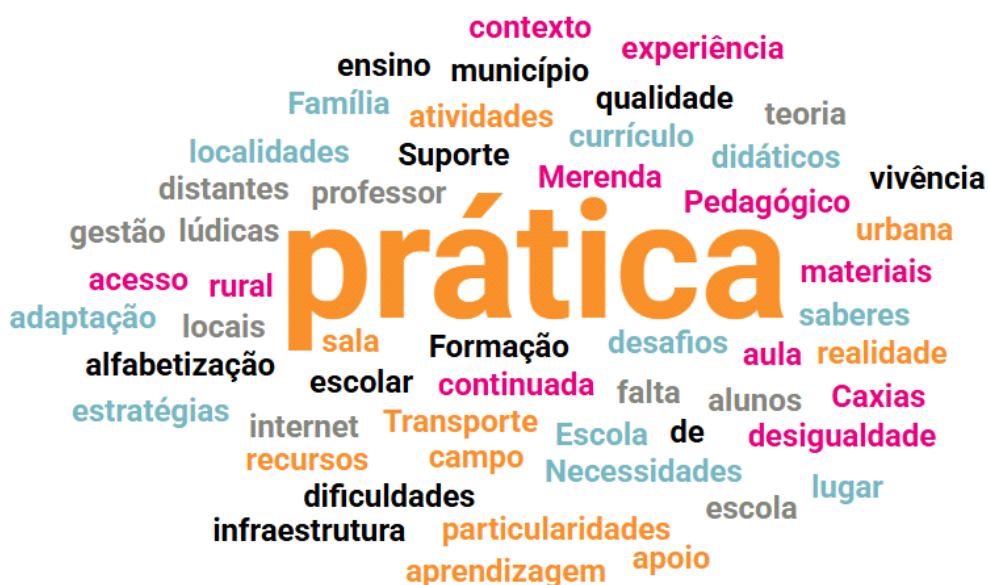


Figura 1 – Nuvem de palavras elaborada a partir das narrativas docentes.
Fonte: Elaborada pelas autoras no Word Cloud (2026).

As recorrências observadas também demonstram que as professoras associam a formação continuada às necessidades concretas do cotidiano escolar, especialmente às dificuldades relacionadas à contextualização curricular, às condições de trabalho e à valorização dos saberes do campo.

Considerações Finais

A pesquisa evidenciou que a formação continuada na Educação do/no Campo ainda ocorre de maneira insuficiente e pouco articulada às necessidades concretas vivenciadas pelas professoras investigadas. As narrativas revelam desafios relacionados à precariedade da infraestrutura escolar, às dificuldades de deslocamento, à ausência de recursos pedagógicos e à inexistência de formações específicas voltadas às realidades campestinas. Os achados também demonstram que as especificidades da Educação do Campo envolvem aspectos territoriais, culturais e sociais que impactam diretamente o trabalho docente e os processos de ensino e aprendizagem.

Os achados da pesquisa reforçam que a formação continuada na Educação do/no Campo não pode ser compreendida como uma ação pontual ou burocrática, mas como uma prática orgânica, territorializada e articulada às demandas concretas das comunidades campesinas e às realidades vivenciadas pelas professoras no cotidiano escolar. Nesse sentido, fortalecer políticas públicas de formação contextualizadas às especificidades do campo constitui um desafio fundamental para a valorização do trabalho docente e para a garantia de uma educação socialmente referenciada aos povos do campo.

Embora o estudo tenha sido realizado em apenas uma escola e com número reduzido de colaboradoras, as narrativas analisadas possibilitam reflexões importantes acerca das políticas de formação continuada na Educação do/no Campo. Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar os debates sobre formação docente, valorização do trabalho pedagógico e fortalecimento de políticas públicas comprometidas com as especificidades das populações camponesas.

Referências

- Arroyo, M. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Edições 70, 2011.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.
- Caldart, R. et al. Educação do Campo. In: Caldart, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- Carvalho, W. *Caxias, 181 anos de emancipação política*. 2023. Disponível em: <https://caxias.ma.gov.br/caxias-181-anos-de-emancipacao-politica/>. Acesso em: 1 fev. 2025.
- Dourado, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, M. A. S. (org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freitas, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- Imbernón, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Isobe, R. M. R. et al. Breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil. *Cadernos da Fucamp*, v. 21, n. 52, p. 135-153, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2794>. Acesso em: 4 ago. 2024.
- Lopes, S. L.; Cavalcanti, R. C. Perspectivas e dilemas da política de formação de educadores do campo diante do ultraconservadorismo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, e10839, 2020. Doi: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10839>.
- Oliveira, R. M.; Pontes, P. A. I.; Seruffo, M. C. R. "A educação do campo e os saberes interculturais: ressignificando práticas docentes". In: Senhoras, E. M. (org.). *Educação do Campo: pedagogia, currículo e formação docente*. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.
- Portelli, A. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- Souza, K. C.; Silva, M. G.; Santos, V. A identificação de necessidades formativas: caminhos para a construção da formação continuada de professores centrado na escola. *Revista Cocar*, v. 14, n. 29, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3363>. Acesso em: 18 ago. 2024.

Agradecimentos

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, pelo apoio, incentivo e valiosas contribuições durante todo o desenvolvimento deste trabalho. Estendo meus agradecimentos aos colegas que colaboraram direta ou indiretamente, enriquecendo esta jornada com suas experiências e conhecimentos.

Colaboradores

S. M. B. S. MIRANDA: Conceituação, Metodologia, Supervisão, Validação e Escrita – revisão e edição.
A. B. ALVES: Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Recursos, Visualização, Escrita – rascunho original e Escrita – revisão e edição.