

## A Educação do Campo frente às reformas empresariais na educação: perspectivas na formação de professores(as) das escolas do campo

Alex Verdério<sup>i</sup>

Ana Cristina Hammel<sup>ii</sup>

Natacha Eugenia Janata<sup>iii</sup>

Ionah Beatriz Beraldo Mateus<sup>iv</sup>

### Resumo

A elaboração trata da formação de professores(as) e considerou a incidência dos reformadores empresariais na educação e a realidade nas escolas do campo no contexto pandêmico. De caráter qualitativo, teve por referência empírica 19 entrevistas realizadas em 2021 com docentes de escolas do campo sobre os impactos da pandemia na educação. Tomou o redimensionamento das diretrizes da formação de professores que, sustentadas no projeto ultraneoliberal e fundamentalista, reflete o caráter aligeirado, mercantil, de empresariamento e centralizador das reformas em andamento. Na pandemia, isso figurou no “se vira” na formação, concretizada em “conta gotas”, com perspectiva meramente instrumental. Nas escolas do campo, adjacentes à materialidade de origem da Educação do Campo, são verificados pontos de inflexão na leitura crítica acerca da precarização do trabalho docente e sobre a formação propiciada.

**Palavras-chave:** reformas empresariais na educação; educação do campo; formação de professores; epistemologia da práxis; covid-19.

### *The Rural Education in the face of corporate reforms in education: perspectives on the training of teachers in rural schools*

### *Abstract*

*This paper addresses the training of teachers and takes into account the incidence of corporate reformers in education and the reality in rural schools in the pandemic context. Qualitative in nature, it had as its empirical references 19 interviews conducted in 2021 with teachers from rural schools about the impacts of the pandemic on education. Considered the resizing of teacher training directives, which, supported by ultra-neoliberal and fundamentalist project, reflects the rushed, mercantile, managerial, and centralizing nature of ongoing reforms. During the pandemic this presented a "figure it out yourself" approach to training, realized in dribs and drabs with merely instrumental perspectives. In rural schools, adjacent to the materiality of Rural Education, points of*

<sup>i</sup> Doutorado em Educação. Docente no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: [alexverderio@ufrb.edu.br](mailto:alexverderio@ufrb.edu.br) -ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0492-6543>.

<sup>ii</sup> Doutorado em História. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul. E-mail: [ana.hammel@uffs.edu.br](mailto:ana.hammel@uffs.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2236-8848>.

<sup>iii</sup> Doutorado em Educação. Docente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [natacha.janata@ufsc.br](mailto:natacha.janata@ufsc.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8308-0736>.

<sup>iv</sup> Mestrado em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). E-mail: [beatrizberaldo@uol.com.br](mailto:beatrizberaldo@uol.com.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-8752-3057>.

inflection were observed in the critical reading regarding the precarization of teaching work and the provided training.

**Keywords:** corporate reforms in education; rural education; teacher training; epistemology of praxis; covid-19.

## *Educacion del Campo ante las reformas empresariales en educación: perspectivas sobre la formación de docentes en escuelas rurales*

### **Resumen**

La elaboración trata de la formación de profesores y consideró la incidencia de los reformadores empresariales en la educación y la realidad en las escuelas de campo en el contexto pandémico. De carácter cualitativo, tuvo como referencia empírica 19 entrevistas realizadas en 2021 con docentes de escuelas del campo sobre los impactos de la pandemia en la educación. Tomó el cambio de tamaño de las directrices de formación de profesores que, sostenidas en el proyecto ultraneoliberal y fundamentalista, refleja el carácter aligerado, mercantil, empresarial y centralizador de las reformas en curso. En la pandemia, esto figuró en el "se gira" en la formación, concretada en "cuentagotas", con una perspectiva meramente instrumental. En las escuelas del campo, adyacentes a la materialidad de origen de la Educación del Campo, se verifican puntos de inflexión en la lectura crítica sobre la precarización del trabajo docente y sobre la formación propiciada.

**Palabras clave:** reformas empresariales en la educación; educación del campo; formación de profesores; epistemología de la praxis; covid-19.

## **1 INTRODUÇÃO**

A presente elaboração está vinculada à investigação articulada pela Rede Latino-americana de Estudos e Pesquisas Marxistas em Educação do Campo, sustentada no projeto de pesquisa “Educação e escolas do campo em tempos de pandemia da Covid-19”. E contou com a participação de pesquisadores(as) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

O objetivo geral da pesquisa buscou analisar as condições objetivas da Educação e das Escolas nas comunidades do campo, das águas e das florestas e suas consequências em tempos de pandemia do Covid-19. Partindo desse escopo mais geral, a presente elaboração trata da formação de professores(as) do campo, tendo por referências a materialidade de origem da Educação do Campo, a realidade e o trabalho docente nas

escolas do campo no período pandêmico. Considerados tais aspectos, o foco da reflexão voltou-se para a incidência dos reformadores empresariais na educação, em especial no redimensionamento das diretrizes para a formação de professores(as). Assim, a análise foi orientada para o trabalho e a formação docente na Educação do Campo, no contraponto ao caráter aligeirado, mercantil, de empresariamento e de centralização curricular que sustenta as reformas propostas e implementadas no período considerado.

Quanto aos procedimentos metodológicos, junto à fundamentação teórica, destaca-se uma abordagem qualitativa que esteve sustentada na produção de dados empíricos atentando-se aos diferentes aspectos, contexto, sujeitos, e relações existentes entre dados e categorias de análise, buscando abranger uma análise sobre a totalidade do fenômeno investigado de forma sistematizada (Minayo, 2007).

Na pesquisa mais geral, utilizou-se um questionário *online* com 45 questões, encaminhado entre jun./2020 e abr./2021 para estudantes e egressos(as) dos cursos de Licenciatura do Campo, Pedagogia da Terra, Pedagogia para Educadores do Campo e Pedagogia Indígena. Já para a elaboração do presente artigo, a partir do questionário *online*, que obteve respostas de 645 participantes de todas as regiões do país, foram destacados 19 participantes – 8 homens e 11 mulheres – entrevistados(as) entre abr. e set./2021.

A partir de Minayo (2007, p. 64) foi assumido o entendimento da entrevista como “conversa com finalidade”, com roteiro previamente formulado, porém aberto à interação. Ainda segundo Minayo e Costa (2018, p. 141), a entrevista possibilita trazer reflexões do próprio sujeito que vivencia a realidade investigada, constituindo “[...] uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos pensar, sentir, agir e projetar o futuro”.

Assim, registra-se que o público participante para o qual os instrumentos e procedimentos de pesquisa foram direcionados – em especial os(as) 19 professores(as) entrevistados(as) – teve sua formação inicial realizada em cursos de graduação fomentados pela luta por uma Educação do Campo e que foram realizados no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Tais experiências têm impulsionado “[...] uma ressignificação da função social da Universidade atrelada a um caráter popular e de democratização da Educação Superior em três

dimensões complementares: o acesso (Martins, 2012), o conteúdo e a forma (Frigotto, 2011)” (Verdério *et al.*, 2021, p. 20) e que têm incidido também na própria ressignificação da formação de professores(as) do campo.

Como critérios para seleção dos(as) 19 entrevistados(as) considerou-se: i) respondentes do questionário *online*; ii) atuaram como profissionais da educação em 2020/2021 em escolas do campo; iii) relação entre identidade dos sujeitos respondentes, e, diversidade das escolas do campo; iv) relação entre identidade das escolas e diversidade de regiões geográficas do Brasil; e v) do número final de entrevistados(as), foram consideradas ainda, a questão de gênero e se eram professores(as) e residentes na comunidade onde está localizada a escola.

A sistematização dos dados permitiu voltar-se para alguns pontos de análise que, partindo da realidade concreta das escolas do campo no período pandêmico, evidenciaram de forma recorrente o aligeiramento vivenciado nos processos formativos; o acelerado processo de mercantilização e empresariamento da educação; acompanhados da centralização curricular em detrimento dos aspectos históricos-sociais e estruturais que constituem as escolas do campo. Isso desdobrou-se na configuração de um “se vira” na formação, realizada em “conta gotas” e com caráter meramente instrumental. No contraponto, verificou-se a materialidade de origem da Educação do Campo e a inserção profissional de professores(as) nas escolas do campo como grandes potencialidades. Assim, considerado o contexto de reabertura do debate colocado a partir do novo cenário político no Brasil (2023), a articulação entre a materialidade de origem da Educação do Campo e os desafios do trabalho docente nas escolas do campo abre espaço para a defesa de uma perspectiva de formação de professores(as) sustentada na práxis.

## 2 ULTRANEOLIBERALISMO, REFORMAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Na última quadra histórica vivenciamos no Brasil importantes incidentes que deflagraram significativas alterações no âmbito da conjuntura nacional. Destacam-se nesse panorama dois eventos que se desdobram em grandes impactos na efetividade da vida no país: 1º) em 2016, o processo de impedimento da Presidente Dilma Rousseff que

havia sido reeleita democraticamente na eleição de 2014 e que redimensiona a conformação do cenário político brasileiro; e 2º) em 2020, a deflagração do contexto pandêmico que passa a afetar todas as dimensões da vida em nível planetário, incidindo também em todas as esferas da vida nacional.

Com a culminância do processo de afastamento por *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o cenário político nacional brasileiro foi “sacudido” com a emergência de um projeto ultraneoliberal e fundamentalista (Leher, 2020). Derivado desse processo de impedimento ocorrido em 31 de agosto de 2016, o Vice-Presidente Michel Temer assumiu definitivamente o cargo de Presidente, sendo que, suas primeiras ações estiveram voltadas para a promulgação em 15 de dezembro de 2016 da Emenda Constitucional 95/2016 (EC-95), que estabeleceu o Teto dos Gastos Públicos.

A EC-95 estabeleceu a restrição do orçamento público por 20 anos, sendo a redução dos investimentos sociais o alvo prioritário, “[...] por ser este o setor mais maleável para cortes de gastos públicos, tornando ainda piores e precários os serviços prestados pelo governo a população” (Nunes; Abilio, 2019, p. 242). Destaca-se ainda que a EC-95 esteve “[...] inserida em um arranjo de uma política de estado neoliberal [...] marcado pela mercantilização da política social justamente pela liberdade que o mercado oferece ao vender educação, saúde, dentre outros serviços [...]” (Dutra; Freitas, 2019, p. 166).

Na sequência do golpe impetrado contra o mandato da Presidenta Dilma Rousseff, já em 2018, no Brasil é vivenciada uma eleição presidencial bastante conturbada, a qual foi transpassada pela prisão irregular por 580 dias de Luiz Inácio Lula da Silva, então candidato ao cargo de Presidente do Brasil, e que, amparado nos números de seus dois governos anteriores (2003 a 2010), se figurava como o favorito em plena ascensão em todas as pesquisas de opinião. Nesse quadro, ocorreu a eleição presidencial de 2018, que com o afastamento do favorito ao pleito eleitoral, culminou com a eleição de Jair Messias Bolsonaro.

Assim, o processo de impedimento deflagrado contra o mandato da Presidenta Dilma Rousseff abre a “caixa de pandora”, levando ao estabelecimento da EC-95 e institui no centro do cenário político nacional e na administração do governo federal um determinado projeto que esteve embalado na onda de conservadorismo que assolou o país, “[...] congregando fundamentalismo “cultural” (hostil à laicidade, ao secularismo, à

ciência, à arte e à cultura geral) e fundamentalismo econômico, por meio da adesão aos preceitos mais radicais do neoliberalismo, aqui caracterizado como ultraneoliberalismo” (Leher, 2020, p. 107). Nessa conjuntura, com a emergência desse projeto ultraneoliberal e fundamentalista o que se verificou foi o estabelecimento da “fração local do Estado Maior do Capital – liderada pelos operadores das finanças e *commodities* – e pelo tosco empresariado de serviços que apoia o governo” (Leher, 2020, p. 109).

No que diz respeito ao processo desencadeado com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, passando pela ascensão de seu vice ao cargo de Presidente em 2016, chegando à eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, é importante registrar que o Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático (APEC, 2017) colocou-se como fato ligado intrinsecamente à atuação do bloco de poder, do qual é oriundo. De acordo com a compreensão de Leher e Santos (2023, p. 9-10), essa sucessão de fatos foi “[...] manejada pelos principais Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (APHe) e pelas frações burguesas dominantes no contexto de crises que se agravaram [...]”.

Já no início do ano de 2020, tem-se a ocorrência de um segundo grande evento que teve profundos impactos com dimensões planetárias, o que implicou também na vida nacional, seja ele, a deflagração da Covid-19 que em um curto espaço de tempo atingiu abrangência e escala em níveis mundiais.

Em 2020 sobreveio a pandemia da Covid-19 e, com ela, o reforço à evidência da incapacidade do capital de assegurar a vida. Em todos os continentes, dos países imperialistas aos países historicamente saqueados e subjugados, o colapso dos sistemas públicos de saúde, bem como o aumento do desemprego e da miséria, revelam a responsabilidade do capital e dos governos a seu serviço na destruição sistemática das conquistas sociais [...] (Taffarel et al., 2023, p. 6).

Para evidenciar esses impactos, toma-se aqui o termo CoronaChoque, cunhado no âmbito dos estudos do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2021) para referir-se “[...] à forma como o Covid-19 atingiu o mundo com uma força avassaladora, revelando a incapacidade do [sic] Estado burguês evitar uma catástrofe sanitária e social [...]” (2021, p. 5).

No Brasil, considerado o contexto de implementação do projeto ultraneoliberal e fundamentalista (Leher, 2020), em acordo com as diretrizes do Governo Bolsonaro, “O CoronaChoque foi sobretudo social: trouxe mais austeridade, aprofundou a

financeirização, agravou os efeitos nefastos do Estado neoliberal e precarizou as relações de trabalho [...]” (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2021, p. 5).

No Brasil, a situação agrava-se pela política genocida da extrema direita, que se combina com a economia ultraneoliberal que destrói direitos e conquistas, o Estado de Direito e a Democracia. As medidas adotadas por este governo, sustentado [...] não convivem com a democracia, a preservação de direitos, do meio ambiente e da vida. [...] o que pode ser identificado na formação inicial e continuada de professores, nas escolas e para além delas, onde atuam os professores/trabalhadores [...] (Taffarel et al., 2023, p. 6).

Verifica-se que com o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff e a partir da deflagração da pandemia da Covid-19 no Brasil, há um processo de ampliação, aprofundamento e aceleração na concretização das reformas educacionais já em andamento orientadas pelos interesses empresariais e seus Aparelhos Privados de Hegemonia. Essas ações, de acordo com Freitas (2018), têm como principais interlocutores e propositores os, assim denominados, “novos reformadores”.

Assim, o projeto ultraneoliberal para educação prevê uma reforma empresarial, que entende a educação não como direito social e humano, mas sobretudo, como um negócio e como um meio para garantia e disseminação de “competências e habilidades básicas necessárias para atividades econômicas revolucionadas pelas novas tecnologias e processos de trabalho e, garantir que tal iniciativa se traduza num *status quo modernizado*” (Freitas, 2018, p. 42). Nesse sentido, o discurso do neotecnismo, com suas ferramentas, ligadas ao controle, ganha força e espaço nas redes de ensino públicas de todo o país.

Na esteira da inserção e de estabelecimento de um projeto ultraneoliberal e fundamentalista que sustentou a ação do Governo Bolsonaro, Santos e Sapelli (2023) identificam um redimensionamento do marco normativo que vai sendo acompanhado da constituição de ações “infralegais” no âmbito das ações governamentais. No que diz respeito a essas ações “infralegais”, de acordo com as autoras, os resultados da eleição presidencial de 2018 permitiram

[...] aprofundar a extensão e os objetivos do golpe, a maneira do bolsonarismo e seu método “salesiano”. Esse método diz respeito à síntese apresentada pelo então ministro do Meio Ambiente [...] ao referir-se à forma de alterar a legislação sem a necessidade de crivo do Congresso Nacional, mas por meio de normas infralegais (Santos; Sapelli, 2023, p. 100).

No contexto do governo de Jair Bolsonaro, a partir de 2019 até 2022, no que diz respeito à Educação do Campo, por exemplo, foi verificada a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na estrutura do Ministério da Educação (MEC), se configurando este como um dos primeiros atos estabelecidos pelo novo governo no âmbito da educação (Santos; Sapelli, 2023).

Na mesma perspectiva, colocou-se o esvaziamento e o estrangulamento do PRONERA.

De acordo com FONEC (2020a; 2020b), no que tange à ação do atual governo – eleito em 2018 – as ameaças e a fragilização do Programa têm sua expressão no decreto n.10.252/2020, de 21 de fevereiro de 2020, com o qual o governo federal pretendeu extinguir o PRONERA da estrutura organizativa do INCRA. Tal encaminhamento só foi revogado a partir da pressão e do posicionamento do FONEC, que ao mobilizar parlamentares, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) e o Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) [...] (Verdério, 2021, p. 81-82).

Contudo, de maneira geral e, considerando a mobilização que impediu a extinção do PRONERA, o que se verificou na ação do governo federal, amparada na EC-95, foi o estrangulamento irrestrito do orçamento público para as áreas sociais. No que envolveu o referido Programa, isso se desdobrou no corte e no não repasse de recursos já pactuados e que deveriam ser destinados para ações já em andamento, inibindo assim a projeção de novas demandas. Isso paralisou o PRONERA, impedindo sua efetividade durante todo período do Governo Bolsonaro.

Se de um lado, até 2022, os governos que sucederam a Presidenta Dilma Rousseff após seu impedimento em 2016 voltaram esforços para reduzir ou até mesmo aniquilar por falta de orçamento ações voltadas para as áreas sociais, em outra frente, viu-se o aprofundamento de ações com impacto estruturante no âmbito na política educacional. Isso se refletiu na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta inicialmente em 2015 e que teve sua versão voltada para o Ensino Médio homologada em dezembro de 2018, ainda sob amparo do Governo de Michel Temer. Tarlau e Moeller (2020), ao aprofundarem o estudo desse processo, evidenciam como a “[...] BNCC entrou para o debate de políticas públicas no Brasil e logo se tornou a mais importante iniciativa do MEC da época” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

Assim, colocada no quadro das reformas empresariais na educação (Freitas, 2018) e corroborando as apreensões de Tarlau e Moeller (2020), registra-se que “A BNCC pauta-

se pela redução do conhecimento, eliminando disciplinas do currículo, o que perpassa pelo enaltecimento exacerbado de alguns conhecimentos em detrimento de outros” (Verdério; Barros, 2020, p. 11).

Nesse mesmo escopo, já no final de 2019 – primeiro ano do Governo Jair Bolsonaro –, tem-se a promulgação pelo MEC da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2019, p. 1), e, em meados de 2020, foi promulgada pelo MEC a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 1).

Ambas as resoluções – 2019 e 2020 – estiveram voltadas para a redefinição das diretrizes da formação de professores(as), e colocaram-se de maneira adjacente ao processo de implementação da BNCC, na substituição da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que, anteriormente, informava de maneira articulada e em um único documento “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 1).

No contexto das reformas empresariais na educação, e em especial no que diz respeito à formação de professores(as), de acordo com Delgado *et al.* (2023, p. 137), a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada estiveram orientadas para “regulação, padronização e controle [...] em consonância aos princípios da BNCC [...]”, estando sustentadas em “[...] uma concepção de caráter utilitarista, [...] reguladas por uma matriz de competências no tocante aos saberes e fazeres docentes desejados”.

Ainda, como nos apontam Delgado *et al.* (2023), a falta de iniciativa e disposição do MEC e de toda burocracia estatal em promover o diálogo aprofundado com diferentes movimentos sociais, entidades e fóruns que debatem a educação no país – tais como os

que integraram os importantes movimentos em torno das Conferências Nacionais de Educação –, junto à prioridade dada aos Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (Leher; Santos, 2023) no delineamento do ordenamento disposto para a formação dos profissionais da educação refletem uma postura altamente diretiva e com horizontes intimamente ligados e explicitamente orientados pelos interesses dos “novos reformadores” da educação (Freitas, 2018). Assim, a reconfiguração e o novo marco orientador para formação de professores(as), em seu caráter incisivamente prescritivo, “[...] teve seus princípios definidos por meio da conexão entre entes públicos (burocracia estatal do MEC/Capes/CNE/Conselho Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação [Undime]) e privados” (Delgado et al., 2023, p. 138).

A BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, dentre inúmeras questões, colocaram-se como a imposição de mecanismos de fortalecimento e estabelecimento de processos formativos aligeirados, voltados para a mercantilização e o empresariamento da educação. Neste contexto, não cabia aos [...] profissionais da educação refletir sobre currículos, processos de ensino-aprendizagem e sobre a função da escola [...]. Tampouco sobre sua formação. Tudo foi pensado e implementado verticalmente [...] para atender ao projeto burguês de educação [...]” (Delgado et al., 2023, p. 138). Assim, por meio de uma exacerbada centralização curricular que sustentou as referidas reformas, professores(as) são desautorizados em sua formação, função e identidade profissionais, e contradiitoriamente são alçados como responsáveis únicos por sua formação, configurando o que pode ser chamado de um “se vira” na formação, estruturada num verdadeiro “conta gotas” com caráter meramente instrumental.

### 3 IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

A formação de professores(as) para atuar nas escolas do campo tem sido um desafio histórico no Brasil, que passa pela negação, ou seja, pela não formação até as mais diferentes formas de precarização e aligeiramento, com especial destaque para a formação a distância, sem buscar qualquer conexão com o contexto e a vida no campo.

Desde a constituição dos primeiros marcos regulatórios da educação no país, até períodos mais recentes, a formação de professores(as) do campo não foi considerada na política educacional, sendo relegada a tais profissionais a denominação de leigos, ou uma formação de segunda categoria.

Embora haja ao longo da história da educação no país uma série de denúncias, sobretudo, por parte dos movimentos e organizações sociais populares do campo acerca da precarização da formação de professores(as) do campo, apenas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96) os municípios e estados passam a ser tensionados pelo marco legal a buscarem alternativas para a formação de centenas de professores(as) que atuam em escola do campo.

A LDBEN, em seu art. nº 62, também trouxe contribuições importantes ao considerar a formação continuada quando responsabiliza “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996).

No caso dos(as) professores(as) do campo, programas e ações governamentais de formação continuada sempre foram escassos e, quando ofertados, tiveram como característica a descontinuidade, nem sempre atendendo às demandas dos profissionais tidos como leigos. Programas como o Escola Ativa (D'Agostini *et al.*, 2012) e o Escola da Terra (Hammel; Verdério, 2023) são expressões do vivenciado no último período, embora haja críticas e importantes problematizações acerca das distorções apresentadas em cada uma dessas concretizações, ambas evidenciam um olhar mais direcionado para a formação dos(as) profissionais que atuam nas escolas do campo, mas são continuamente ameaçadas pelos interesses do capital na educação.

O próprio conceito escola do campo, constituído no contexto da luta por uma Educação do Campo, é recente, com produções mais efetivas a partir dos anos 2000, e demarca uma mudança na concepção teórico-metodológica e política relacionada à Educação Rural (Ribeiro, 2012), que de maneira generalizada foi disseminada e levada a cabo enquanto orientação para as escolas localizadas em áreas rurais.

No contraponto a esse processo, é notável considerar o recorte temporal entre os anos de 2002 e meados de 2016, como um período de respiro, no qual foram elaboradas importantes diretrizes na constituição e delineamento de um marco legal vinculado à luta

por uma Educação do Campo e que produziu uma série de normas, legislações e orientações que versam sobre a Educação do Campo.

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país (Caldart, 2008, p. 72).

Junto a essa construção no marco legal, na formação inicial de professores(as), o PRONERA e o PROCAMPO colocaram-se como duas grandes ações no esforço de dar conta da dívida histórica atrelada à garantia dos povos do campo à educação.

Contudo, mesmo nesse contexto de elaboração e avanço, o projeto da classe dominante para a educação (Freitas, 2018) seguiu o curso traçado ainda no final dos anos de 1990, com incidência direta dos Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (Leher; Santos, 2023), assumindo características de um projeto ultraneoliberal e fundamentalista sob o Governo Jair Bolsonaro.

O golpe de 2016, a promulgação da EC-95, a aprovação da BNCC, dentre outros, abriram espaço para que as reformas educacionais sustentadas pelos Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais ganhassem força, inicialmente através das avaliações externas e depois com uso de tecnologias como ferramentas de ensino e controle.

Com a pandemia que assolou o mundo e o Brasil, e vitimou cerca de setecentas mil pessoas em terras brasileiras, o isolamento social necessário para evitar o contágio trouxe consequências inestimáveis para a educação brasileira, em especial no que diz respeito à educação e às escolas do campo.

No que tange ao contexto educacional, “o CoronaChoque funcionou como uma espécie de catalisador de mudanças que já estavam em curso no sentido de um tipo de educação massificada e estandardizada, em conformidade com as necessidades e os valores do capitalismo dependente brasileiro” (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2021, p. 23).

De acordo com Frigotto (2021),

No campo da educação a pandemia da Covid-19 explicitou de forma clara a fetichização da tecnologia. Primeiro, passando a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos e, segundo, que mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor. Em relação ao acesso o que existe é mais

exclusão que inclusão. [...] A fetichização se expressa por um conjunto de palavras de ordem para justificar o ensino remoto ou híbrido: protagonismo juvenil, autonomia para a escolha e, a mais apelativa, o do jovem ou aluno digital (Frigotto, 2021, p. 643, destaque do autor).

O isolamento social afastou professores(as) e estudantes das escolas e fez com que as redes de ensino buscassem diferentes estratégias para que anos letivos não fossem perdidos. O uso da tecnologia e de recursos que vinham até então sendo aos poucos experimentados em alguns locais – sob a égide da reforma empresarial da educação –, no contexto pandêmico, coloca-se como única alternativa possível, insuflada, sobretudo, pelas reformas e interesses empresariais na educação brasileira. Assim, “[...] o trabalho do educador deixou de estar localizado num lugar – a escola – e deixou de ter uma temporalidade delimitada – a aula. Com isso, o trabalho tornou-se difuso e quase permanente [...]” (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2021, p. 28).

A falta de estrutura e de preparo da maioria das redes de ensino levou a um processo muito rápido de readequação das rotinas de professores(as) e estudantes, exigindo que as aulas ocorressem de forma remota através do uso de recursos como o celular e/ou a televisão. No caso do estado do Paraná, por exemplo, o Governo Estadual comprou/locou um canal aberto para transmissão das aulas de toda rede pública. A exemplo disso, plataformas até então pouco utilizadas foram aperfeiçoadas e amplamente disseminadas entre professores(as) e estudantes de todo o país. Assim, o acelerado processo de inserção da tecnologia na educação, intensificado pelo contexto deflagrado pela pandemia, introduziu práticas inéditas nos processos de ensino-aprendizagem, contudo, a adequação de professores(as) e demais profissionais da educação a essa situação foi muito precária.

Com o ensino remoto ou híbrido o trabalho docente entra na lógica do processo capitalista [...] está se instalando o papel da gerência científica fabril na escola mediante: a separação entre quem organiza planeja e prescreve o conteúdo e o método de ensinar, cabendo aos professores executar; controle dos tempos e hiatos no processo educativo visando a intensificação e a produtividade do trabalho; controle mediante processos de avaliação estandardizados da “qualidade” de ensino que serve ao mercado e não à sociedade; aumento crescente de capital morto (tecnologias) no processo de ensino e diminuição de trabalho vivo [...]; e ataca frontalmente a luta histórica dos trabalhadores pela diminuição da jornada de trabalho, superexplorando a poucos e desempregando em massa (Frigotto, 2021, p. 644).

Por um lado, professores(as), de maneira geral, não tinham a formação necessária para essa atuação. E de outra parte, a própria implementação dos novos instrumentos tecnológicos na educação foi bastante fragmentada e incerta, isso levou a inúmeras dúvidas, as quais as poucas informações não davam conta de suprir.

De acordo com os dados produzidos nas 19 entrevistas realizadas com professores(as) do campo, foi possível identificar a necessidade de uma acelerada e precária adequação dos(as) professores(as) à nova situação. Saviani e Galvão (2021) ponderam que essa nova realidade – consideradas as discordâncias sobre a efetividade do ensino remoto – precisava vir acompanhada de algumas condições primárias, as quais no contexto da Educação do Campo não foram viabilizadas:

[...] acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à *internet* de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Assim, o não alinhamento formativo de tais profissionais à disposição e à utilização das tecnologias na educação apontava para a sua destituição. Isso por sua vez, teve implicações concretas na atuação e identidade profissional. A falta de processos sistemáticos de formação para esse fim impôs aos sujeitos uma responsabilização individual, a qual, não sendo assumida, poderia implicar a própria impossibilidade de seguir na profissão docente.

Nesse sentido, são apresentados alguns excertos de depoimentos coletados a partir da pesquisa “Educação e escolas do campo em tempos de pandemia do Covid-19”, que revelam o sentido da precarização do trabalho docente que esteve diretamente ligada à falta de formação continuada, ou no caso de sua oferta, a efetivação de processos formativos que se caracterizaram por serem realizados de forma aligeirada, precarizada e não sistemática.

No que tange à Educação do Campo e ao contexto da pandemia, a situação já frágil da formação continuada de professores(as) foi agravada pela situação do isolamento social. O acentuado trabalho realizado por meio das tecnologias, sem o devido preparo dos(as) docentes, bem como dos(as) estudantes, trouxe uma série de problemas que ampliou as desigualdades entre as classes sociais, excluindo ainda mais os pobres.

Para os(as) educadores(as), esse processo precarizou ainda mais o trabalho e as relações na escola, tendo incidência direta na formação ou não formação vivenciada por professores(as) para esse fim. Dentre os apontamentos sistematizados a partir do registro dos(as) entrevistados(as), foi possível constatar que a lógica adotada não considerou as especificidades das escolas do campo, nem olhou para questões básicas de infraestrutura, tais como acesso a celulares, computadores, *internet* e outros. Do mesmo modo, as condições concretas e profissionais de educadores(as) para realizar tal feito a partir de sua formação não foram levadas em conta. Isso é revelado no relato de um educador paranaense – Professor A – que foi entrevistado, quando ele se refere à disponibilização da formação para o trabalho com as tecnologias, “a rede de ensino disponibilizou informação, orientação de modo muito precário na verdade [...]. Aquelas questões mais gerais assim, mais tivemos aí muitas dúvidas de como fazer” (Professor A, set./2021). E esse mesmo educador registra a preocupação sobre a profissão docente perante a acelerada inserção das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem.

[...] falo sempre para os meus professores aqui, essas questões aí de Classroom, reunião via Meet, essas coisas, e mais outras que estão aparecendo outras tecnologias aí em relação à educação, se o professor não se adequar a isso daqui a pouco não vai ter mais lugar [...]. Porque ou você se adequa, se vai para formação e você aprende mais ou você está fora do processo. Não tem o que fazer [...] (Professor A, set./2021).

Sob o pretexto da pandemia, a tecnologia e as formas de comunicação até então não usadas por grande parte dos(as) professores(as) foram implementadas sem um necessário suporte e aportes para seu uso. No campo, onde as péssimas condições de acesso e de permanência e a deficitária política educacional atingem a maioria das escolas e docentes, o processo de isolamento agravou ainda mais esse quadro de defasagem e de negligência por parte do poder público estatal. Isso foi verificado no que tange às condições de trabalho docente, quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes, que sem acesso, ou acesso limitado a aparelhos celulares, computadores e *internet*, ficavam limitados a atividades impressas, sem suporte didático pedagógico dos(as) professores(as) e com limites das famílias em orientar as atividades. Nos vários relatos registrados nas entrevistas, muitos foram os depoimentos que pontuaram que a família possuía apenas um celular, que passou a ser compartilhado para acessar aulas e os trabalhos escolares.

A obrigatoriedade do uso da tecnologia tornou-se uma constante nas redes de ensino públicas de todo o país, dentre as quais estão as escolas do campo. Não obstante o pouco acesso identificado entre os(as) estudantes, as precárias condições de *internet* e de celulares e a falta de formação de professores(as) para esse fim, e/ou a formação aligeirada ofertada em alguns casos, os relatos dão conta da obrigatoriedade do uso. Assim, a implementação foi posta em prática mesmo frente à baixa efetividade advinda das precárias condições para sua concretização na realidade do campo e na formação de professores(as), à qual as redes públicas de ensino deram pouco ou nenhum suporte.

[...] enquanto a SEED não disponibiliza para gente o que a gente precisa para trabalhar com as ferramentas do modo online como eles querem implementar, a gente vai continuar trabalhando com o que a gente tem que, por enquanto, a nossa realidade não é o *Google Meet* [...]. A gente usa o *WhatsApp* com os alunos, se for preciso fazer uma chamada de vídeo, a gente faz, se for preciso gravar vídeo, a gente grava, se for preciso gravar áudio, a gente grava, a gente escreve, a gente liga, e faz qualquer coisa. A gente vai lutando com o que tem [...] (Professora B, abr./2021).

Além da não observância das questões de estrutura e de acesso, na fala da Professora B é possível identificar alguns elementos centrais de como a pandemia colocou a responsabilidade sobre os(as) professores(as) em fazer chegar o conteúdo e garantir o ano letivo. A falta de formação de professores(as) voltada para a utilização dos instrumentos digitais assumidos como eixos centrais no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia foi uma constante. Quando ocorreram formações para esse fim, estas foram de maneira muito estanque. Além da pouca expressividade, sua demora e complexidade, bem como o grande tempo necessário para sua realização colocaram-se como elementos de desmotivação e desânimo nos poucos processos formativos desencadeados.

Foi feito esse curso de tecnologias e mídias digitais em outubro, então demorou bastante para acontecer. E foi dividido em quatro módulos, bem extensos na verdade. [...] você tinha que fazer o módulo e você tinha que utilizar uma ferramenta daquelas que o módulo estava ensinando [...] nós tivemos esse curso só (Professora C, abr./2021).

Aprender a utilizar equipamentos e plataformas digitais, aprender lidar com a instabilidade da *internet*, com o não retorno dos(as) estudantes e das famílias trouxe para o trabalho docente novos desafios. Junto a isso viveu-se o processo de *yotuberização* dos(as) professores(as), ou seja, tais profissionais se viram obrigados a criar, em suas

casas, um ambiente de trabalho, onde pudessem gravar vídeos, explicar aulas, preencher e corrigir as atividades sugeridas/ditadas pelas plataformas e constantemente regradas e fiscalizadas pelas redes de ensino.

Em algumas redes, as Secretarias de Educação contrataram professores(as) e empresas para elaboração de aulas para que fossem reproduzidas nas casas. No caso do Paraná, as Aulas Paraná foram transmitidas via canal aberto, nos primeiros meses da pandemia. A baixa efetividade do acesso obrigou a rede estadual de ensino no Paraná a repensar essas transmissões e dispor de outras formas de controle, via *Classroom* e atuação incisiva dos(das) docentes e das gestões das escolas. No caso da rede estadual de educação na Bahia, houve a disponibilização de sugestões de rotina de estudos, contemplando atividades do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Também foram disponibilizados conteúdos voltados para os(as) estudantes, possíveis candidatos(as) ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos vestibulares. Para tanto, foram utilizadas as plataformas digitais Anísio Teixeira e o Portal da Educação e as atividades tiveram caráter de sugestões, sem obrigatoriedade na sua execução. Contudo, mesmo posta no âmbito de sugestões, a possibilidade de acesso ao conteúdo disponibilizado esteve condicionada pelas condições reais de conexão, pela restrição ou não à *internet*, pelo domínio na utilização das plataformas e pela disposição de equipamentos necessários para tal. Já em Santa Catarina, no período de ensino remoto, na rede estadual de ensino foi adotada a plataforma *Google Classroom* e para quem não tinha acesso à *internet* foram entregues materiais impressos, a serem retirados na escola. Muitos(as) estudantes vivenciaram o abandono e desistência, por motivos variados, mas sobretudo pela precariedade de acesso e dificuldades de subsistência.

No contexto de negligência do Estado, gestores(as) e professores(as), mesmo sem apoio governamental, realizaram ações para localizar estudantes e famílias, prestando apoio e assistência na medida do possível. Diante dessas ações de educadores(as), realizadas na ausência da política pública, de maneira retardada e vagarosa, as redes de ensino passaram a implementar o que foi denominado como “busca ativa” como estratégia de manter as matrículas. Frente às diferentes e difusas iniciativas e encaminhamentos das redes públicas de ensino, os depoimentos dos(as) docentes entrevistados(as) – Professores A, B e C – refletem o descompasso entre a formação para o trabalho com as

tecnologias, a exaustão e o adoecimento pelo excesso de trabalho. Na realidade do campo, em muitas situações os(as) docentes se deslocavam até as comunidades e a casa dos(as) estudantes. Tais situações também revelaram uma baixa efetividade, seja nas orientações feitas via plataformas, ou mesmo nas atividades impressas.

[...] quando eles vêm com essas formações para gente usar tecnologia, já estava muito avançado. Foi tipo setembro, outubro que eles vieram com alguma informação para nós no sentido de usar a tecnologia. Então assim, a gente teve que se desdobrar a mexer com computador, a editar vídeo, foi muito complicado. [...] muitos profissionais adoeceram nesse período, não só nessa questão da pandemia, perda, mas também o trabalho exaustivo. A gente teve muita dificuldade por não ter as ferramentas, computador, impressora, *internet*... os alunos não têm acesso a esses meios de informática, eu percebo que foi muito prejudicado. [...] quando retorna o ensino híbrido, aí a gente passa a perceber que nenhuma tecnologia substitui o professor em sala de aula [...]. Eles esperam acontecer para depois ele virem com esse processo de formação já o processo já andando... (Professora D, abr./2021).

Na fala da Professora D outra questão que ganha destaque é a demora de chegada das informações e das formações voltadas para o uso das tecnologias, isso registra um descompasso entre o encaminhamento e as demandas já presentes nas escolas. Quando as informações, encaminhamentos e formações chegaram até os(as) professores(as), as coisas já estavam acontecendo. Essa situação, recorrente nas escolas do campo, se tornou uma constante na implementação de uma política que “traz a rodo” a justificativa para efetivar mudanças em curso, tais como a BNCC, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada.

Nesse processo todo, a gestão das escolas e as regionais de educação localizadas nos territórios passaram a assumir um papel de controle ainda mais efetivo em função do quadro geral que a pandemia colocou para docentes e estudantes. Os celulares, os computadores transformaram-se em equipamentos básicos de trabalho. O WhatsApp colocou-se como principal ferramenta de comunicação, e os grupos/comunidades virtuais o novo ponto de referência, sendo que, “[...] toda a resolução que vem, né, todo documento que vem, ele vem *online*. Então ela chega até à equipe pedagógica da escola, automaticamente, a equipe pedagógica já manda nos grupos ou manda individualmente para gente, com todos os protocolos que a gente deve seguir” (Professora D, abr./2021). Destaca-se o papel central que as gestões escolares passaram a cumprir. Além da mediação necessária, foram tensionadas a assumir o exercício de controle e fiscalização

contínua, a tarefa de fazer chegar as determinações das Secretarias de Educação, e mais que isso, assegurar o cumprimento das orientações. Cabia aos(as) diretores(as) e às equipes pedagógicas passarem o panorama geral de acessos de educadores(as) e estudantes às plataformas digitais e também garantir a segurança nos ambientes virtuais e presenciais, com a disponibilização dos equipamentos necessários à segurança para efetivação desse último.

Diante dos vários depoimentos, verifica-se que a pandemia da Covid-19, além de impor uma reflexão sobre a fragilidade da vida humana, mostrou quão é/foi cruel o processo de exclusão e de falta de uma política educacional efetiva, em especial voltada para a formação de professores(as) no país. Vale considerar que, quando se trata de política pública, envolve sempre a tomada de decisão, assim, a forma como foi feita – ou não feita – a formação continuada foi/é uma decisão que privilegia determinados grupos/classes sociais que ganharam muito dinheiro à custa da precarização do ensino/educação.

Considerado o desafio do ensino remoto, a parca formação continuada possibilitada pouco contribuiu para avançar, como registrou o Professor E, “[...] no início do ano a prefeitura, secretaria, ofereceu duas formações online de ensino híbrido, [...] que para gente não adiantou de praticamente nada. Somente essas formações e a gente dando conta, tendo que se virar [...]” (Professor E, ago./2021). Deste modo, a formação continuada de professores(as), sobretudo no campo, deixou para os sujeitos do processo, seja docentes, estudantes, pais, funcionários, um vácuo que levará alguns anos para ser superado.

Para a Educação do Campo afirmou-se o desafio de construir resistência para garantir que a educação cumpra sua função social, enquanto mediação entre a formação humana e as relações comunitárias. Para tanto é necessário garantir elementos de participação efetiva, de interação e mediação docente para que a partir de situações concretas sejam construídos conhecimentos que aglutinem para um trabalho docente que contribua com a aprendizagem e formação dos(a) estudantes e com os processos de desenvolvimento das comunidades camponesas.

#### 4 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As escolas do campo, por sua natureza, têm especificidades construídas a partir do seu contexto histórico-social, estabelecidas desde a negação à conquista de direitos. Quando consideramos a trajetória da luta por uma Educação do Campo, identificamos elementos necessários à prática docente, tais como o estudo da realidade, o planejamento coletivo e a práxis como princípio metodológico.

A formação de professores(as) por muito tempo tratou de modo generalizado os processos diferenciados de educação nos territórios, sejam eles no campo, nas águas, nas florestas ou nas cidades. A tentativa de olhar de forma mais atenta para especificidade é recente e demanda uma série de questões que vão desde o cunho político, organizativo e estrutural, ao debate sobre a carreira docente no país, que envolve a própria categoria, mas também as entidades de classe que representam a categoria. Assim, quando tratamos de formação continuada de professores(as), sobretudo os(as) que atuam junto às comunidades campesinas, é importante considerar alguns elementos que estão na base constitutiva da própria luta por uma Educação do Campo.

Para Molina (2017, p. 602), as contribuições do processo formativo que está sendo construído pela Educação do Campo passam por considerar a redefinição das funções sociais da escola e da matriz formativa, sustentada na sua ampliação a partir das especificidades dos sujeitos a educar; a ressignificação da relação entre Educação Básica e Educação Superior, e entre formação inicial e continuada; e a relação entre teoria e prática, como eixos orientadores da matriz formativa de professores(as) do campo.

Nesse diálogo, destacam-se também as ponderações de Molina e Hage (2015), quando estes apontam que a formação docente do campo exige uma base teórica coerente que faça interligação entre teoria e prática. Isso corroboraria para uma formação sólida, que capacite os(as) professores(as) e o coletivo escolar, tendo pleno domínio da realidade e das condições materiais para transformar o ambiente de trabalho e também as relações sociais que deles demandam, podendo, assim, contribuir para a transformação de situações específicas e gerais de opressão e discriminação social.

Janata (2018), por sua vez, ao refletir sobre a formação de professores(as) do campo e ancorada em Marx e Engels (2004), nos leva a considerar a relação entre formação de professores(as) e trabalho docente. Na proposição da autora, o trato sobre a condição material das escolas do campo e a atuação profissional nesse contexto colocam-se como subsídios concretos da formação pretendida, ou seja, a formação de professores(as) no contexto da Educação do Campo não pode prescindir da necessidade de voltar-se para “[...] a condição material das escolas do campo e não podemos negá-la se pretendemos avançar mediante as possibilidades existentes [...]” (Janata, 2018, p. 4).

Assim, ao tomar a formação de professores(as) na sua relação com o trabalho docente no contexto da Educação do Campo, assumem posições de destaque as reflexões de Molina (2017), Molina e Hage (2015) e Janata (2018), indicando como potencialidade a práxis criadora, conforme anunciada por Sánchez Vázquez (2007). Assim, a atuação orgânica e comprometida dos(as) professores(as) com a luta por uma Educação do Campo, em especial, na construção da escola do campo, nos indica que mesmo que as escolas do campo se coloquem também como expressão da escola conformada sob a ordem do capital, “há instituições que conseguem avançar em experiências de práticas pedagógicas que minimamente fazem uma crítica a esse modelo, quase todas encontram-se vinculadas a movimentos sociais” (Janata, 2018, p. 4).

Essas apreensões aparecem delineadas – ora de maneira objetiva e, também de forma subliminar – no conjunto de depoimentos registrados nos fragmentos das entrevistas aqui apresentadas – Professores A, B, C, D e E – que, mesmo estando imbricados aos impactos da pandemia, dizem muito das aflições, resistências e, também da construção no contexto das escolas do campo.

Consideradas as limitações impostas pelo contexto da pandemia da Covid-19, o trabalho e a formação docente nas escolas do campo foram nitidamente precarizados, materializando de maneira acelerada muito do que as reformas empresariais na educação preconizam. Frente a esse quadro, os depoimentos dos(as) professores(as) que atuavam na escola do campo no período pandêmico evidenciam uma leitura bastante crítica sobre essa situação. Em sua atuação, professores(as) assumem importante papel de mediação e problematização acerca da leitura sobre as condições materiais das escolas do campo, o que não pode ser desconsiderado nos processos de formação em que se inserem.

Adjacente aos processos de formação e trabalho docente de professores(as) do campo, é válido recuperar a formulação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a qual nos traz importantes referenciais para a formação de professores(as). Neste ínterim, destacam-se os fundamentos contidos nas elaborações no 15º Encontro Nacional da Anfope (Anfope, 2010, p. 15-16) e que apontam para a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social do profissional da educação; a gestão democrática; a incorporação da concepção de formação continuada; e a avaliação permanente dos cursos de formação. Junto a isso, coloca-se ainda a necessária valorização dos(as) profissionais da educação – em todos os níveis – considerando as condições de trabalho, de salários e de carreira, bem como a formação inicial e continuada, concebidas como dimensões fundamentais do processo de valorização dos(as) profissionais da educação.

Em se tratando especificamente da formação continuada, Silva (2019) traz elementos significativos a serem considerados que ajudam a pensar a perspectiva da natureza e do trabalho docente na relação e como parte de uma sociedade, nesse caso a sociedade capitalista. Dentre as contribuições da autora, cabe destacar que ao conceber a epistemologia de práxis (Silva, 2019) como forma organizativa para a formação continuada de professores(as), a autora acentua uma perspectiva que avança no sentido de entender os(as) professores(as) enquanto sujeitos da ação e da história, capazes de entender as relações de poder, desde a escola e em contexto mais amplo.

Nesse sentido, os processos de formação continuada de professores(as) podem assumir uma outra dimensão, quando considerados o espaço e o tempo histórico da formação, os problemas sociais, geracionais e das comunidades ao longo dos períodos, com foco na natureza, potencialidades e complexidade do trabalho docente. Assim,

Tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para a proposição [...] da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional [...] (Silva, 2019, p. 37).

No que tange à Educação do Campo e, mais especificamente, à formação de professores(as) que atuam em escolas localizadas em território camponês, a epistemologia da práxis se coloca como uma possibilidade de articular elementos constitutivos dos princípios políticos, pedagógicos e metodológicos que sustentem a formação de professores(as) no trabalho coletivo e num projeto de campo com a participação dos sujeitos. Neste contexto, toma fôlego a proposição da epistemologia da práxis, conforme formulação de Silva (2019), a qual está estruturada nas conexões entre

[...] práxis criativa e revolucionária; formação para emancipação e autonomia; a pesquisa como elemento formativo; formação em nível superior; formação continuada; práxis curricular: integração; perspectiva didática: forma e conteúdo; relação universidade e escola; trabalho docente grupal/consciência de classe; especificidade da docência: função docente; adoção de uma política salarial unificada e justa; e valorização da carreira social (Silva, 2019, p. 73).

Tais elementos assumidos como estruturantes na formação de professores(as) expressam os fundamentos da epistemologia da práxis e, estando consubstanciados na materialidade de origem e na luta por uma Educação do Campo (Caldart, 2008), podem sustentar os processos formativos de professores(as) do campo como ação produzida, tensionada e mediatizada pela ação organizada dos povos trabalhadores do campo que, “[...] na luta pela garantia de seu direito à educação passam a vislumbrar e reivindicar a formação inicial e continuada de suas/seus educadoras/es como ponto importante dessa luta e construção” (Hammel; Verdério, 2023, p. 165).

Na afirmação de uma perspectiva de formação de professores(as) comprometida com os anseios da classe trabalhadora, destaca-se a possibilidadeposta com o resultado da eleição presidencial de 2022, que alça Luiz Inácio Lula da Silva ao seu terceiro mandado como Presidente da República. Esse acontecimento, eivado de contradições e limitações, ao menos recoloca o debate democrático na ordem do dia. Isso, por sua vez, pode impulsionar a elaboração crítica e problematizadora acerca dos processos vivenciados na última quadra histórica (2016 a 2022), com o fortalecimento e defesa das políticas públicas e da educação como um direito humano e social que para sua concretização plena necessita ser socialmente referenciado. Nesse contexto, a formação de professores(as) do campo – considerada a reabertura do debate sobre os rumos educacionais do país – pode se concretizar no contraponto às reformas educacionais em andamento que, estando

sustentadas na atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais, evidenciam seu caráter centralizador e meramente instrumental, refletidos na mercantilização, empresariamento e aligeiramento dos processos formativos-educacionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES

A formação de professores(as) no Brasil, historicamente, tem se configurado como um processo de disputa entre os interesses do capital e a configuração de uma política que responda aos interesses daqueles que acessam a escola pública no país, a classe trabalhadora. Contudo, na atualidade, a hegemonia da classe dominante na estruturação da educação brasileira toma contornos nítidos na atuação dos novos reformadores e seus Aparelhos Privados de Hegemonia empresarial materializada de diferentes formas, seja na BNCC ou nos seus desdobramentos na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada.

A pandemia da Covid-19 intensificou sobremaneira as desigualdades sociais e explicitou a negação da política pública no âmbito da Educação do Campo, que dentre as inúmeras negações, coloca em xeque uma política educacional que conte com uma formação docente que garanta condições de trabalho e que dialogue com os anseios das populações do campo, das águas e das florestas. Na contramão desses processos, os registros de professores(as) das escolas do campo revelam o compromisso social e a organização coletiva como mecanismos de luta pela garantia do ensino e da aprendizagem aos(as) estudantes do campo. E afirmam a busca por mediações, imbricadas de contradições, entre as proposições das redes de ensino e as necessidades dos sujeitos e sua formação.

Embora o discurso oficial tenha vigorado em torno das condições necessárias para assegurar as aulas no período da pandemia, os registros evidenciam problemas que afetaram substancialmente o trabalho docente, obrigando tais sujeitos a buscarem, por si só, formas de resolver questões de estrutura básica. Dessas situações emergem pontos de inflexão sustentados na leitura crítica da realidade que explicitam os limites impostos pela política atual de formação fragmentada e precarizada, expressos também nas condições de trabalho docente. Contudo, constatou-se a resistência de professores(as) do campo, desde a realidade concreta das escolas e das comunidades. As considerações registradas

pelos(as) professores(as) revelam um perfil profissional com atuação orgânica que os processos educativos nesses territórios têm exigido e que passam a delinear a formação de tais sujeitos. As demandas e lutas por infraestrutura, por condições de acesso e permanência trazem para esses sujeitos – professores(as) do campo – a possibilidade de vivenciar processos nos quais assumam responsabilidades que determinam a própria manutenção e existência dessas escolas, bem como sua capacidade de leitura crítica da realidade em que se inserem, incidindo assim na sua formação.

O compromisso com a comunidade e com os(as) estudantes, a participação nos movimentos e organizações sociais do campo são elementos que culminam num processo no qual professores(as) assumem o protagonismo de sua formação e trabalho docente. Nesses processos, são forjadas situações que impulsionam a visão crítica dos sujeitos, que passam em alguma medida a deflagrar a resistência consciente e direta diante das propostas governamentais e que são orientadas pelos interesses da classe dominante.

A prática cotidiana, associada às condições de trabalho e da formação docente do campo, o envolvimento dos movimentos e organizações sociais do campo estão colocados no terreno das contradições. Mas colocam-se também como grandes potencialidades para a concretização de uma práxis criadora, ou, como ponto de sustentação para uma epistemologia da práxis na formação do docente.

Assim, a materialidade de origem da Educação do Campo, estando sustentada nas experiências consolidadas de organização e luta dos movimentos sociais camponeses no fazer da escola do campo, traz consigo grandes possibilidades para constituir uma sólida formação de professores(as) com condições reais de fazer diferença na formação dos sujeitos e comunidades que fazem a escola do campo.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do 15º Encontro Nacional da ANFOPE**, 21 a 23 de novembro de 2010. Caldas Novas - GO. Disponível em: <https://www.anope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**, 1 a 5 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.anope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%20-%E2%81%20-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Manifesto do Seminário Estadual de Educação do Campo – Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade. Seminário Estadual de Educação do Campo, Curitiba/PR, 21 e 22 de abril de 2017. **Revista Cambota**, Francisco Beltrão: ASSESOAR, ano 43, n. 273, p. 14-16, set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 03 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação.** Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315-326.

DELGADO, Adriana Patrício; MAGALHÃES, Ligia Karam; PICCININI, Cláudia Lino. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 131-145

DUTRA, Maria de Fátima da Conceição; FREITAS, Renan Moura de. Os impactos da Emenda Constitucional 95 na educação pública. **Revista Semana Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 165-167, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/article/download/243286/33695>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antonio et al. (orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442/24642>. Acesso em: 30 jun. 2023.

HAMMEL, Ana Cristina; VERDÉRIO, Alex. Educação do Campo no âmbito da política educacional: a formação de educadoras/es nas Licenciaturas em Educação do Campo e no Programa Escola da Terra. In: BICALHO, Ramofly (org.). **Interfaces entre políticas públicas de Educação do Campo e movimentos sociais camponeses no Brasil.** Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2023. p. 155-168. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/interfaces-entre-politicas-publicas-de->

[educacao-do-campo-e-movimentos-sociais-camponeses-no-brasil-2111625](#). Acesso em: 16 maio 2023.

JANATA, Natacha Eugênia. A Licenciatura em Educação do Campo e a importância do conhecimento na formação de professores. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs.). **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. v. 9. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 299-318.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. Dossiê n. 43 – O CoronaChoque e a educação brasileira: um ano e meio depois. 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-43-educacao-brasileira-pandemia/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LEHER, Roberto. Guerra cultural e Universidade pública: o Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUSSARDI, Valdemar (orgs.). **Future-se:** ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020. p. 106-149. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Do governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas do capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.

MARTINS, José Fernando. A Pedagogia da Terra: os Sujeitos do Campo e do Ensino Superior. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 36. p. 103-119, 2012. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/cjje/revistaesc/ESC36/ESC36\\_Fernando.pdf](https://www.fpce.up.pt/cjje/revistaesc/ESC36/ESC36_Fernando.pdf). Acesso em: 17 fev. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MEC. Ministério da Educação; CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 jun. 2023.

MEC. Ministério da Educação; CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MEC. Ministério da Educação; CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília S.; COSTA, António P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 16 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília S.; DESLANDES Suely F.; Gomes Romeu (orgs.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes; 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 04 jul. 2023.

NUNES, Danilo Henrique; ABÍLIO, Adriana Galvão. O impacto da Emenda Complementar 95/2016 nas políticas públicas de educação e de saúde. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA REDE IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM SEGURIDADE SOCIAL, 2019. **Anais** [...]. n. 1, p. 240-253, outubro/2019. Disponível em:

<https://revistas.unaerp.br/rede/article/download/1564/1355>. Acesso em: 29 jun. 2023.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; SAPELLI, Marlene. Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 99-120.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade #67**, Ano XXXI, n. 67, jan. 2021, p. 36-49. Disponível em:

[https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MORSCHBACHER, Márcia; HACK, Cássia; LUZ, Sidnéia Flores. Trabalho essencial para a defesa da vida em meio a pandemia: na formação inicial

e continuada de professores, nas escolas e para além delas. **Revista Pensar a Prática**, v. 25, p. 01-23, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69596>. Acesso em: 16 maio 2023.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por filantropia - Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlaumoeller.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

VERDÉRIO, Alex. Inserção de setores populares na universidade a partir da interface entre Educação Superior e Educação do Campo. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 65-85, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5652>. Acesso em 16 maio 2023.

VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/download/15299/209209213685/209209230731>. Acesso em 23 jun. 2023.

VERDÉRIO, Alex; SILVA, Janaíne Zdebski da; CAMPOS, João Carlos de; LEITE, Valter de Jesus. Formação de educadores na interface Educação Superior – Educação do Campo: análise a partir da experiência na UNIOESTE. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/R8Mr58QvbQpvbDX4y3VCcSd/?lang=pt>. Acesso em 18 jan. 2024.

Recebido em: 17/02/2024

Aprovado em: 30/05/2024

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.