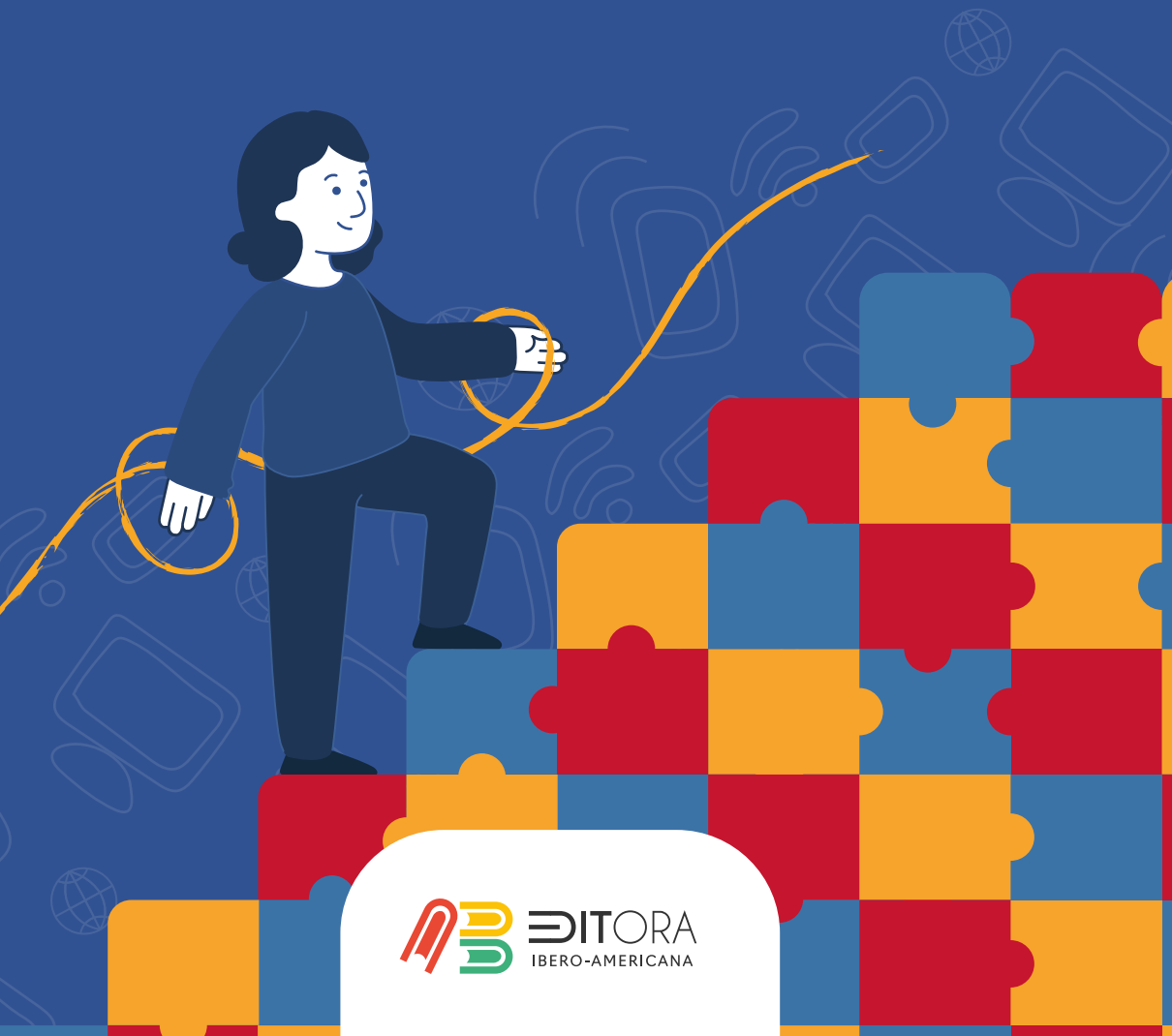
REFLEXÕES
SOBRE EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio
Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

EDITORA IBERO-AMERICANA

REFLEXÕES

SOBRE EDUCAÇÃO,

TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio

Organizadoras

CAPES

UFS UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PPGED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFS

Bauru
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Reflexões sobre educação, tecnologias e formação docente [livro eletrônico] / organizadoras Simone Lucena , Marilene Santos , Joseilda Sampaio. -- Bauru, SP : Editora Ibero-americana de Educação, 2024.
ePub

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86839-27-2

1. Educação 2. Tecnologia 3. Prática de ensino 4. Professores - Formação I. Lucena, Simone. II. Santos, Marilene. III. Sampaio, Joseilda.

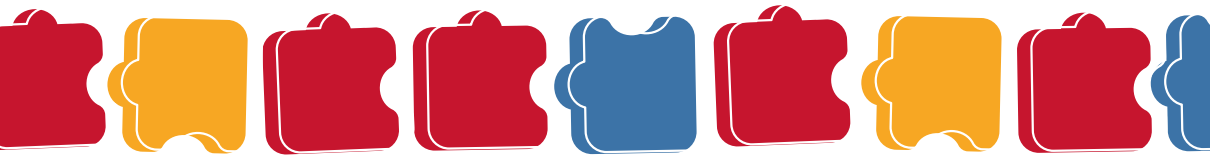
24-230785 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-27-2

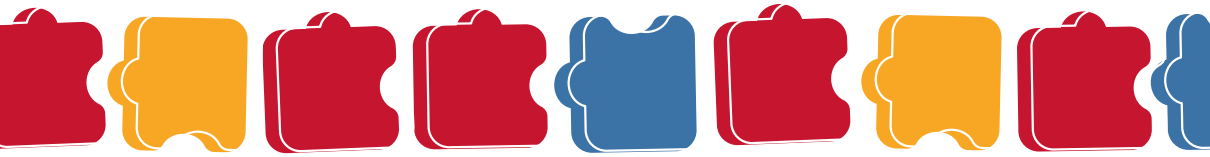


Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Adjunto Júnior

Déborah Crivellari
Editora Ibero-Americana de Educação
Editora e Revisora

Andressa Ciniciato
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente Editorial

Jonathan Teixeira
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer e Diagramador

André Luís Cordeiro Lopes
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer, Ilustrador e Diagramador

Membros do Conselho Editorial

Editor

Dr. José Anderson Santos Cruz
FCLAr/Unesp

Editor Adjunto Jr.

Alexander Vinícius Leite da Silva
Unisagrado

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Editora de Texto e Revisão

Déborah Crivellari
Unisagrado

Assistente Editorial

Andressa Ciniciato
Unisagrado

Editor Operacional

Flávio Moreira
UFSCar

Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

EDITORA
IBERO-AMERICANA

Comitê Científico

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Dra. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Comitê Internacional

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule

Dr. João Carlos Relvão Caetano
Universidade Aberta

Dr. Marc Marie Luc Philippe Jacquinet
Universidade Aberta



Agradecemos aos autores pela confiança
em nosso trabalho editorial.

Boa leitura!

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva

Editor Adjunto

ORGANIZADORAS

Simone Lucena - Pós-doutora em Educação (Proped/UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Departamento de Educação (DED) e do Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq).

Marilene Santos - Professora da Universidade Federal de Sergipe no Departamento de Educação - DED; no Programa Pós-Graduação em Educação- PPGEDP e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais PROFCIAMB. Líder do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais - GPEMS. Coordenadora do Programa Escola da Terra.

Joseilda Sampaio (conhecida como Sule Sampaio) - Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq), desenvolve seus estudos nos campos da criança, infância, brincar e as tecnologias digitais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores da educação básica, aos alunos e alunas do curso de Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe que participaram do III Congresso Internacional de Educação (CONEduc-UFS) e o IX Encontro Nacional de Educação do Campo, cujo tema principal foi a "Educação, Formação Docente e Interculturalidade". Ainda, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para os projetos de pesquisa e extensão universitária.

Nossos agradecimentos se estendem à CAPES, que tornou este evento possível por meio do Edital PAEP, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) pelo apoio a esta publicação.

Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

APRESENTAÇÃO

A obra que ora apresentamos, intitulada "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente" é uma coletânea que propõe um mergulho nas complexidades, dilemas e desafios que permeiam a educação contemporânea. Este livro representa uma oportunidade àqueles que entendem ser possível repensar a formação docente, considerando os diferentes contextos e desafios que estão presentes na profissão. Compreender esses desafios remete pensar que em tempos de rápidas transformações tecnológicas e sociais, é preciso um olhar mais ampliado para questões fundamentais sobre as mudanças que estão moldando outras formas de educar, aprender e conviver no século XXI.

Os textos da obra foram produzidos por professores e pesquisadores que participaram de mesas e conferências realizadas durante o III Congresso Internacional de Educação (CONEduc), IX Encontro Nacional de Educação do Campo e II Seminário Redes de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais na Era da Mobilidade. Esses eventos foram promovidos pelo Departamento de Educação (DEDI) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

da Universidade Federal de Sergipe, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Edital Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) de 2021 – 2ª edição.

Esse encontro reuniu professores em formação para discutir suas pesquisas em áreas que se interconectam como educação, comunicação, tecnologia e formação docente. Essas discussões abordam desafios enfrentados pelos professores e ajudam a repensar a formação em tempos digitais, especialmente na educação infantil e na educação do campo. Dito de outra forma, as discussões ensejam um movimento que pode significar uma reflexão mais abrangente sobre a formação docente.

Em um esforço de convergência dos temas que fortalecem o foco e o alcance interdisciplinar da formação docente, esta obra reúne textos em perspectivas diversas, e na esteira das transformações e movimentos sociais, dão centralidade às mudanças para o campo da educação. Os esforços convergiram no sentido de abordar os diferentes referenciais teórico-metodológicos, as proposições e os resultados de pesquisas, acreditando que a combinação de diferentes abordagens pode levar a uma soma qualificada de entendimentos, possibilidades

compreensivas e avanços para a formação docente. Nesta direção, optamos por agrupar os encontros textuais em duas partes.

A primeira parte, que chamamos de **Educação, Comunicação e Tecnologias**, busca articular os temas que discutem sobre a inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências em contextos de educação a distância, a pedagogia do enfrentamento de Paulo Freire às notícias falsas, a importância do pensamento computacional na formação de professores, as novas configurações do brincar na era digital, entre outros temas.

Na segunda parte intitulada **Educação e Formação Docente**, os autores abordam os desafios específicos da formação de professores. São discutidos temas como o educar e cuidar na educação infantil, a inclusão na formação docente por meio do PIBITI e os desafios enfrentados para a formação de leitores críticos diante da política do currículo de Sergipe. Além disso, são abordados temas como os desafios e contribuições para a formação do docente que atua na educação do campo, incluindo o fechamento de escolas e as práticas de resistência que surgem nesse contexto. Seja analisando a educação do campo, a educação infantil, as práticas leitoras ou as pesquisas

de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação, a ênfase está na possibilidade de refletirmos sobre a ação docente, a formação do professor e as diferentes maneiras de constituirmos como sujeitos aprendentes e ensinantes na educação.

Ao reunir esses diferentes olhares e experiências, convidamos, então, o leitor a percorrer os diferentes textos, narrativas e posições, a fim de refletirem criticamente sobre o papel da educação em um mundo em constante mudança. E dessa forma, compreender como as novas dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas influenciam as práticas educativas e a formação docente, mantendo sempre um compromisso com a inclusão, a justiça social e o respeito à diversidade cultural.

Simone Lucena
Marilene Santos
Joseilda Sampaio

SUMÁRIO

23 PARTE I – Educação, Comunicação e Tecnologias

24 Innovation pédagogique et développement des compétences: Un master à distance en contexte interculturel
Stéphanie GASSE
Thierry ARDOUIN

76 A pedagogia do enfrentamento: De Paulo Freire às notícias falsas
Fernanda Amorim ACCORSI

101 Pensamento computacional: Notas para a formação de professores
Fernanda MONZATO
Edméa SANTOS

138 O brincar na cultura digital: Elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas
Joseilda Sampaio de SOUZA
Maria Helena Silveira BONILLA

174 App-diário na pesquisa-formação: Uma revisão sistemática da literatura
Rosinângela Cavalcanti da Silva BENEDITO
Simone LUCENA

211 **PARTE II – Educação e Formação Docente**

212 O educar e cuidar na educação infantil
Jamisson Alves SANTOS
Joelma Carvalho VILAR

238 O papel do PIBITI na formação docente: reflexões à baila da educação inclusiva
Isabela Rosália Lima de ARAÚJO
Mônica Andrade MODESTO

265 Desafios para formação de leitores críticos: currículos em Sergipe, novos contextos de aprendizagem e práticas político-cidadãs
Paulo Sérgio da Silva SANTOS
Taysa Mércia dos Santos Souza DAMACENO
Caroline Lima dos SANTOS

298 Educação do Campo e formação docente: Desafios e contribuições Procampo e do Pronacampo
Jailda Evangelista do Nascimento CARVALHO

327 Fechamento de escolas no campo: Formação docente como estratégia de resistência
Tereza Simone Santos de CARVALHO
Josefa de Lisboa SANTOS

360 Educação do Campo: Salas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os ciclos de formação
Maria Rejane NOGUEIRA
Marilene SANTOS

394 PROJOVEM Campo – Saberes da terra: Breve histórico das experiências em Sergipe
Flávia Cristina SANTOS
Alizete dos SANTOS
Maria José da Silva SOUZA

PREFÁCIO

Ao receber o manuscrito do livro “Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente”, organizado por Simone Lucena, Marilene Santos e Joseilda Sampaio, com a incumbência de escrever um prefácio, vi-me diante de uma obra riquíssima de conteúdo.

A preocupação em torno da formação docente, presente nos capítulos, situa-me em face daquilo que venho me ocupando há quase três décadas, tanto em meu próprio processo de formação como professor – da educação básica, inicialmente, e da educação superior, posteriormente –, como também de minha trajetória como formador de professor. Isso me coloca, de todo modo, como formador de mim mesmo, posto que não é possível pensar os processos professorais de quem atua em cursos de licenciatura e em programas de pós-graduação em Educação apartados de uma autoformação contínua.

A obra também me posiciona no lugar de quem, como professor e como pesquisador da Educação, não pode ficar à parte. Refiro-me à efervescência da tecnologia que provoca a todos e todas a estamos, queiramos ou não, envoltos da necessidade

de nos qualificarmos, todos os dias, para o aprofundamento no arcabouço já consolidado nas pesquisas sobre os diferentes objetos que tomam aspectos diversos das tecnologias como objeto de estudo. Do mesmo modo, há que se (pre)ocupar em conhecer as novidades tanto das pesquisas, como das práticas envolvimento distintas formas e modos de inserção nas culturas digitais próprias das inovações tecnológicas. E ao pensar tais práticas que, de um modo ou de outro, tocam mais ou menos as tecnologias, refiro-me às nossas práticas e às de nossos alunos e sujeitos participantes de pesquisas.

De fato, formar-se professor (como profissionalização inicial e como desenvolvimento na carreira docente) requer de nós mesmos, das instituições de pesquisa e educação superior e, sobretudo, das políticas públicas e, por consequente, do Estado, a constituições e processos contínuos formacionais. Tudo isso dentro de um respaldo da sociedade, sem o que o ato de fazer pesquisa e os processos formativos (formação docente e formação humana, em geral) tornam-se difíceis.

Ao voltar o olhar para o livro "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente", registro que este está composto por treze capítulos, os

quais estão distribuídos em três partes. A primeira delas voltada para os capítulos que tratam da relação entre Educação, Comunicação e Tecnologias; a segunda parte se ocupa do debate acerca da Educação e Formação docente; e a terceira parte se debruça sobre temáticas relacionadas à Educação do Campo.

A organização da obra em três partes se justifica pela necessidade de orientar o leitor aos três focos centrais do livro, de modo a possibilitar que os interessados em conhecer o conteúdo das pesquisas dispostas ao longo do livro sigam diretamente para as suas temáticas prioritárias no momento da leitura ou estudo dos capítulos.

Assim, na primeira parte – Educação, Comunicação e Tecnologias – os textos versam sobre inovação pedagógica e desenvolvimento de competências; pedagogia do enfrentamento; pensamento computacional e sua relação com a formação de professores; elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas no que diz respeito ao brinca no contexto da cultura digital; a utilização de aplicativos como diário na pesquisa-formação.

Na segunda parte – Educação e Formação docente – os capítulos apresentam pesquisas que focalizam temáticas como a relação entre o educar e o

cuidar na educação infantil; o papel de programas como o PIBITI na formação docente na perspectiva da educação inclusiva; novos contextos de aprendizagem e de práticas político-cidadãs e os desafios para a formação de leitores críticos.

Na terceira e última parte do livro – Educação do Campo – o livro traz para a centralidade algumas questões contemporâneas da formação docente, de modo a apresentar programas, projetos e processos formativos em contextos campesinos. Desse modo, os capítulos versam sobre desafios e contribuições de programas como o PROCAMPO e o PRONACAMPO e a formação docente para atuação nesses espaços; a formação docente para o enfrentamento e a resistência em face dos processos de fechamento de escolas camponesas; as salas multisseriadas existentes na educação do campo, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental e os ciclos de formação; breve histórico focando experiências sergipanas no Programa PROJOVEM CAMPO e os saberes da terra como filosofia e como prática de vida campesina.

O livro, assim, constitui um convite à reflexão sobre aspectos da vida no campo, notadamente voltados para as questões a educação, mas sem

perder de vista a vida e a cultura campesina. Em outras palavras, a obra convida os leitores a pensar sobre as provocações iniciais que motivaram ou conduziram os pesquisadores e pesquisadoras, autores e autores das pesquisas apresentadas em cada capítulo, a se debruçarem sobre temáticas que são, a um só tempo, objetos de estudos, mas também se constituem razões políticas e de militância, que movimentam investigadores a se ocuparem das temáticas elencadas.

Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Fechamento de escolas no campo: Formação docente como estratégia de resistência

Tereza Simone Santos de CARVALHO[I]
Josefa de Lisboa SANTOS[2]

O campo brasileiro sempre foi marcado por conflitos, os quais têm, em sua origem, a elevada concentração da propriedade da terra, com repercussão na persistência de relações de produção altamente exploratórias, além do controle da renda da terra por grupos capitalistas, expropriações, desigualdades sociais, pauperização e restrições ao acesso a serviços públicos básicos, dentre estes, a educação. Apesar de assegurada pela Constituição Federal (CF), para que a educação fosse reconhecida como direito de todos e dever do Estado,

1 Doutora em Geografia e professora da UFS, atua em educação do campo, alfabetização, inclusão e formação docente. Coordena projetos como o Programa Escola da Terra e pesquisa os impactos da pandemia na educação de jovens camponeses.

2 Doutora em Geografia pela UFS, onde é professora, coordena o LATER e lidera o grupo PROGEO. Atua em Geografia Agrária, Educação do Campo e Formação de Professores, com experiência em ensino, pesquisa e gestão acadêmica.

um longo processo de lutas sociais foi implementado pelas classes trabalhadoras da cidade e do campo. Contudo a educação continua a ser negada a uma parcela significativa da população, principalmente aquela residente na zona rural.

Não obstante a educação escolar, no âmbito do Estado, seja utilizada como aparelho ideológico para manter a estrutura social ela representa, para as classes trabalhadoras, meio de ascensão social e, sobretudo, instrumento de luta contra a sua condição de exploração e de expropriação. Por intermédio da educação escolar (mas não de qualquer uma), o indivíduo tem maiores possibilidades de reconhecer e de defender os demais direitos humanos. Desse modo, a educação escolar reveste-se de grande importância na vida do homem, sendo por isso considerada um direito de síntese e reconhecida não só na Declaração Universal dos Direitos Humanos como direito de todas as pessoas, mas também em outras normas internacionais,por exemplo, a Convenção sobre a luta antidiscriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais (1966), entre outros.

A educação pensada a partir e para o campo, denominada de Educação do Campo nas políticas públicas, se origina da luta pela garantia do direito à educação para todos os trabalhadores rurais. É a exigência do cumprimento do dever constitucional do Estado.

Entretanto, à medida que a política de educação para o campo brasileiro, como preconizada pelos movimentos sociais campesinos foi se consolidando, um movimento inverso a esta passou a ganhar corpo materializado por meio de mecanismos diversos, mas, sobretudo, pelo fechamento de escolas localizadas no campo. Esse fenômeno que vem perpassando governos desde o final da década de 1990 e se intensificando nos anos 2000, onde ganhou características de uma política de Estado por atacar frontalmente toda a política de Educação do Campo, a consideramos uma contrapolítica ou uma antipolítica, no sentido explicitado por Munarim (2008) quando concluiu que o Plano Nacional de Educação de 2001 se constituiu em uma antipolítica de Educação do Campo, pois este propunha metas contrárias aos seus interesses, desconsiderando seus princípios e objetivos. O fechamento das escolas localizadas no campo, como evidencia

toda a análise apresentada na pesquisa doutoral de Carvalho (2021), tem se constituído na negação do direito à educação aos povos do campo. O número de crianças e adolescente em idade escolar fora da escola revela as consequências dessa contrapolítica.

O fechamento de escolas na zona rural vem se configurando como uma das estratégias de desmonte da Política Nacional de Educação do Campo, desde o final da década de 1990. Ressalta-se que se trata do mesmo momento em que os movimentos sociais campesinos passaram a conquistar espaço na agenda política nacional. Porém, foi só nos anos 2000 que essa política, ou melhor, essa contrapolítica se tornou mais agressiva.

No Brasil, no período de 1998 a 2020, 83.718 escolas públicas (estaduais e municipais), localizadas no campo, cessaram suas atividades; isso representa 67,3% do total dessas escolas e, por conseguinte, a negação do direito das comunidades do campo de terem acesso à educação em suas comunidades.

Aliado a essa realidade, registra-se o paulatino desmonte do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), desde a sua institucionalização até o seu fim por inanição financeira. O combate ao Pronera se deu interna e externamen-

te. Mesmo com os dispositivos legais que garantiam a continuidade do Programa, que estava no âmbito do ordenamento jurídico do Estado, como afirmado por Santos (2012), os projetos em disputa no campo levaram ao boicote, à descaracterização do Pronera, depois a sua posterior e paulatina inviabilização por intermédio dos cortes de verbas a ele destinadas e, por fim, a sua extinção indireta pelo atual Governo da União, Jair Messias Bolsonaro (Bolsonaro) por meio do Decreto 10.252 de fevereiro de 2020 que deu nova estrutura regimental e mudou o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Incra. O Decreto extinguiu a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, cuja função era a gestão do Pronera, o que deixou o Programa à deriva e atacou diretamente o Pronera e a política de Educação do Campo, na tentativa de eliminá-la.

Sublinha-se que os cortes de verbas se deram em todos os programas de Educação do Campo afetando diretamente a formação inicial e continuada de professoras/es para a Educação do Campo. Um dos programas sobreviventes é o Escola da Terra que, em nosso estado de Sergipe, não atende à demanda por se constituir no único programa

destinado à formação continuada de docentes que atuam em escolas do campo multisseriadas.

Destarte, o presente artigo tem como objetivo ressaltar a importância da formação da/o docente atuante nas escolas localizadas na zona rural como uma das estratégias de resistência à contrapolítica de fechamento de escolas localizadas nesse espaço.

Desenvolvimento

Crescem os campos e as escolas tornam-se desnecessárias

A educação rural como objeto de estudos e pesquisas, até a década de 1990, era identificada como aquela ofertada aos filhos dos agricultores. Geralmente desenvolvida em classes multisseriadas (unidocentes), essa educação, até a referida década, ficou à margem das preocupações na legislação educacional brasileira, sendo lembrada ou rememorada de acordo com as necessidades advindas do sistema econômico.

A partir da consolidação dos movimentos campesinos, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as políticas públicas de Educação do Campo tiveram a sua

participação direta e passaram a apresentar um caráter formativo tendo como fio condutor a reflexão sobre o tipo de ser humano que se quer formar, para qual campo e para qual sociedade.

A década de 1990 foi um marco na conquista de direitos por parte dos movimentos sociais. Conforme Munarim (2008), nessa década (1990) já se configurava no Brasil um Movimento Nacional de Educação do Campo (MONEC) contraposto às políticas de educação rural e constituído por vários fatores, dentre os quais a experiência do Movimento Sem-Terra coloca-se como principal. Este se configurava como "um movimento social e pedagógico por uma Educação do Campo, isto é, um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada Educação Rural" (Munarim, 2008, p. 58), instrumento de domesticação e exclusão dos povos que vivem no campo. Nesse sentido o objetivo desse movimento nacional eram as políticas públicas.

Para Munarim (2008), o momento histórico do nascimento do Monec no Brasil, foi o I Enera (Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária), tendo como materialidade histórica a luta por reforma agrária. Nesse encontro o movimento de Educa-

ção do Campo ganhou sua certidão de nascimento: o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. Além do I Enera, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, (CNEC) realizada em 1998 e a II CNEC em 2004 são momentos históricos desse movimento.

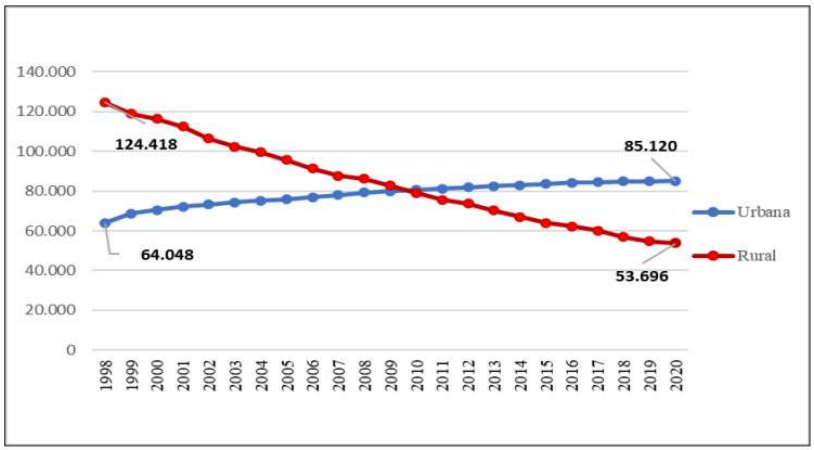
O percurso de luta do Movimento Nacional de Educação do Campo foi e ainda é marcado pelo contexto contraditório que o originou e o envolve. Avanços e retrocessos convivem lado a lado, reflexo da correlação de força estabelecida entre os interesses antagônicos de seus protagonistas e os das classes agrárias dominantes. Os avanços podem ser registrados a partir do final da década de 1990, quando a Educação do Campo passou a fazer parte das políticas públicas, com leis e programas específicos. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera – 1998), as Diretrizes operacionais para a educação básica do campo (2002), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo – 2007), o Pró-Jovem Campo (2005), o Pró-Jovem Campo-Saberes da Terra (2007), a instituição da Política Nacional de Educação do Campo e a instituição do Pronera (2010), não mais como um simples programa, mas

como uma política pública, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo – 2012), compõem o conjunto de conquistas dos sujeitos sociais coletivos no tocante à educação e ao mesmo tempo, a sua materialização como um campo em disputa por projetos distintos e antagônicos de desenvolvimento para o meio rural.

Todavia, ao mesmo tempo em que a política nacional de educação se consolidava nos textos legais, uma contrapolítica tomava corpo e ganhava força, materializando-se no fechamento das escolas localizadas no campo. Uma contrapolítica silenciosa e perversa, que nega aos povos do campo o direito à educação.

De acordo com os dados extraídos do Censo Escolar Inep, em 1998 existiam, no Brasil, 124.418 escolas públicas rurais (estaduais e municipais). Em 2020, apenas 53.696, ou seja, 67,3% dessas escolas foram fechadas. O gráfico 1 evidencia o decréscimo dessas escolas que não foi acompanhado pelo aumento das escolas urbanas (proporcionalmente).

Gráfico 1 – Escolas ativas no Brasil - 1998-2020



Fonte: Censo Escolar Inep 1998-2020

Elaboração: Carvalho, Tereza S. S. de (2021)

Por sua vez, a população brasileira, de acordo com os Censos demográficos do IBGE de 1970 a 2010 tem mantido seu crescimento, ao tempo em que há um decréscimo considerável e ininterrupto da população rural. O processo que se materializa como um projeto de ocultação e apagamento da existência das populações do campo se reflete nos dados do IBGE, no tocante à redução da população rural, nas regiões Sudeste e Sul, a partir dos anos de 1960, o qual foi alcançando gradativamente as demais regiões nas décadas seguintes e se tornou ain-

da mais acentuado, especificamente, na década de 2000, um quadro que coincide com o relançamento do agronegócio como modelo de desenvolvimento para o campo, e cuja expansão inclui a eliminação de obstáculos interpostos em seu caminho, além do consumo indiscriminado da natureza, o controle das terras e água, o controle dos preços agrícolas, expondo processos de monopolização da produção, empregando o mínimo de trabalho vivo, dado o aprofundamento da composição orgânica do capital no setor e, por conseguinte, fomentando processos de expropriação.

Percebe-se que o fechamento das escolas rurais é mais intenso em algumas regiões: Sul, Centro-Oeste e Sudeste, como podemos constatar na Tabela 1. Em uma análise da série histórica entre 1998 e 2020, essas regiões são as que mais fecharam escolas no período estudado.

Tabela 1 – Número de escolas no Brasil e regiões – 1998-2020

	1998		2020		Redução/Aumento no período			
REGIÕES	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural (Decréscimo)	%	Urbana (Acréscimo)	%
Brasil	124.418	64.048	40.700	79.220	83.718	67,4	15.172	23,7
Norte	19.960	3.995	12.996	5.900	6.964	34,9	1.905	47,8
Nordeste	66.919	19.681	28.179	22.627	38.740	57,9	2.946	15
Centro-Oeste	6.863	5.187	2.046	7.118	4.817	70,2	1.931	37.2
Sudeste	16.532	24.222	6.316	33.862	10.216	61,8	9.640	39,8
Sul	14.144	10.963	4.159	15.613	9.985	70,6	4.650	42,4

Fonte: Censos Escolar/INEP 1998; 2020.
Elaboração: Carvalho, Tereza S. S. de. (2021)

Nestas regiões predomina o agronegócio, com os monocultivos da soja, do milho, da cana-de-açúcar, do algodão e do arroz, produtos que compõem a pauta de exportação brasileira. Além dos produtos agrícolas ainda se registra, nessas regiões, a pecuária que ocupa vastas extensões de terra, acentuando a concentração fundiária e aumentando a desocupação da população residente uma vez que essa necessita de um menor contingente de força de trabalho.

Em Sergipe, a realidade do campo não diverge da registrada no país. O contexto aqui delineado tem levado, dentre outros aspectos, à mobilidade daqueles que vivem no campo, em especial dos jovens, obrigados à informalidade laboral no próprio campo ou nas cidades, ao trabalho temporário, à extrema exploração da força de trabalho. Na PNAD contínua IBGE divulgada em 27 de maio de 2021, referente ao primeiro trimestre deste ano, Sergipe aparece como o terceiro estado do Brasil com maior taxa de desocupação (20,9%), ficando atrás da Bahia e de Pernambuco cuja taxa, de ambos, foi de 21,3%. O nível de ocupação correspondente ao percentual de pessoal ocupado no total da população na faixa etária de 14 anos ou mais, foi de 44,7%. Entre a população ocupada 53,6% encontra-se em atividades informais, o que coloca Sergipe em sétimo lugar no país em trabalho informal.

A falta de perspectiva dificulta a permanência e a sobrevivência no campo. Os dados do IBGE referentes à população sergipana apontam que de 1980 a 2010 a zona rural se manteve quase estável (4,8%), ao passo que a urbana cresceu significativamente nesse período (146,1%). Em que pese o forte crescimento da população do estado, de 1980 a

2010, a população rural quase não sofreu variação. Foram acrescidos apenas 24.904 habitantes no espaço agrário sergipano, onde a taxa de natalidade é inclusive maior do que no espaço urbano, indicando que a mobilidade do trabalho não cessa no nosso estado. Uma realidade que denuncia uma questão agrária como problema irresoluto. Ou seja, não obstante a realidade de inúmeras políticas compensatórias adotadas, a questão central, que é a política de distribuição de terras, quase não é tocada.

A despeito de apresentar acentuado crescimento da população na zona urbana do estado, não se observa, nessa zona, o aumento proporcional do número de escolas. De 1998 a 2020 elas aumentaram apenas 7,4%, enquanto as escolas da zona rural diminuíram 46,9%. Destaca-se, entretanto, que há também, de forma destacável, o fechamento de escolas urbanas. Por sua vez as matrículas nas escolas municipais urbanas expõem que as crianças de 0 a 10/11 anos estão frequentando escolas distantes dos seus espaços de moradia, o campo.

Entre os territórios de planejamento de Sergipe há diferenças na redução e na ampliação do número de estabelecimentos de ensino; esta quando ocorreu se deu de maneira bem tímida a exemplo

do Centro Sul Sergipano, onde houve incorporação de 17 escolas na zona urbana (27,9%), mas fechou 154 estabelecimentos de ensino na zona rural (51,5%); no Alto Sertão, o aumento do número de escolas da zona urbana foi de 21,1% (8 escolas) e a redução destas na zona rural foi de 65,3%. Desse modo, registra-se um decréscimo acentuado das escolas na zona rural sem que este seja compensado com a abertura de escolas na zona urbana, destino, geralmente, dos alunos das escolas fechadas.

Registra-se ainda que no estado de Sergipe, a exemplo do Brasil, houve redução no número de matrículas das redes públicas estadual e municipal, tanto na zona urbana quanto na zona rural. De 2000 a 2020 foram 188.767 matrículas a menos (35,1%). Na zona urbana a redução foi de 32,8% e na rural de 40,9%

Analisando os dados por faixa etária disponíveis nos Censos demográficos de 2000 e 2010, constatamos que a população rural em idade escolar na faixa etária de 0 a 17 anos em 2000 era de 218.298 pessoas. Em contrapartida, o número de matrículas na rede municipal e na rede estadual foi 152.650, ou seja, 65.648 pessoas deixaram de se matricular

na rede pública de ensino (30% a menos)[3]. Em 2010, a população rural de 0 a 17 anos era de 196.980 pessoas e a matrícula foi de 122.891, o equivalente a 62,4% da população escolarizável, ou seja, 37,6% ficaram sem se matricular[4]. É importante observar que o déficit sempre aumenta quando consideramos a idade de creche e pré-escola. Na zona urbana do estado, como no Brasil, o déficit de matrículas é menor que na rural, mas existe. No ano 2000 o déficit foi de 16,7%. Os dados de 2010 mostram que neste ano o déficit foi de 31,2%. Se considerarmos a população de 4 a 17 anos encontramos um déficit menor, de 18,2%.

A descrição dos dados sobre matrícula no período compreendido entre 2000 e 2020 e dos referentes ao fechamento de escolas no campo no período de 1998 a 2020, mostra que a busca pela escola pública está diminuindo, mas que não há, de acordo com

3 Excluindo a faixa etária de 0 a 3 anos, o déficit ainda permanece, pois tínhamos uma população escolarizável obrigatória (de 4 a 17 anos) na zona rural de 179.804 pessoas e uma matrícula de 152.650 (15% menos que a população escolarizável).

4 Deixando de fora as crianças em idade de creche (0 a 3 anos), temos, em 2010, uma população rural na faixa etária da escolarização de 4 a 17 anos de 167.961 pessoas e um déficit de matrículas de 26,8% (45.070 deixaram de se matricular na rede pública).

Carvalho (2021), migração desses discentes para as escolas particulares.

Em Sergipe, do ano de 1998 a 2020 registra-se aumento do número de escolas particulares nas zonas rural e urbana: 44,4% e 57,1%. Não obstante o aumento do número de escolas particulares no estado, é mister sublinhar a inexistência destas na zona rural na maior parte dos municípios sergipanos. Em 1998 os 9 estabelecimentos de ensino particulares da zonal rural estavam localizados em apenas 8 municípios e em 2020 em 10 deles.

Desse modo, o número de escolas particulares na zona rural e na urbana dos municípios sergipanos não dão conta de atender ou sanar o déficit de matrículas registrado nas escolas públicas estaduais e municipais. Assim, constata-se no estado de Sergipe, a mesma realidade perversa de negação do direito à educação para os povos do campo registrada nos demais estados do Brasil. As crianças e os/as adolescentes que não estão na rede pública de ensino estadual e municipal não estão se matriculando na rede privada de ensino; não há escola suficiente e, provavelmente, condições financeiras dessa parcela da população para pagar por seus estudos.

Destarte, o que podemos constatar no confronto dos dados referentes às matrículas nas redes públicas estadual e municipal é muito grave. O fechamento de escolas promovido pelo processo de nucleação, e em nome da qualidade do ensino, tem provocado uma redução das matrículas nessas redes de ensino, a não absorção do seu déficit pela rede privada de ensino, e, talvez, a interrupção do processo de escolarização da população do campo.

O acentuado fechamento de escolas no estado de Sergipe, mormente no território do Alto Sertão, indica que a contrapolítica do fechamento só contribui para dificultar o processo de escolarização das populações do campo. Porém, não se pode desconsiderar que o intenso fechamento de escola nesse território condiz com a predominância do monocultivo do milho, mormente, o forrageiro, e da pecuária, atividades que requerem pouca mão-de-obra, bem como baixa ou nenhuma qualificação. Nesse contexto a escola torna-se praticamente dispensável. O treinamento satisfaz a necessidade do mercado e requer menor exigência de formação do profissional para a oferta de ensino com a qualidade e a perspectiva requerida pela Educação do Campo.

A formação docente como estratégia de resistência e existência da educação no e do campo

A precarização das escolas da zona rural, não só em relação à estrutura física, mas também aos recursos humanos, é uma estratégia antiga de desvalorização da educação ofertada aos sujeitos do campo. A percepção do trabalho agrícola como atividade que requer pouca ou nenhuma qualificação ainda se faz presente na sociedade e serve para reforçar o estigma do homem do campo como ignorante, pouco inteligente, "que não dá para os estudos", além de colocá-lo na posição de servil, de dominado, sem saber ou ter conhecimento nenhum, perfil que facilita a sua exploração e expropriação.

Atrelado a esse perfil do homem do campo, está a ideia de que qualquer pessoa serve para lecionar nesse espaço, pois não é preciso muito para ensinar a juntar letras, assinar o nome e contar. Até dez anos após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, o maior número de professores leigos (sem formação mínima para lecionar) se encontrava na zona rural. Quando se trata da formação específica para atuar

nas escolas do campo, a carência de cursos de formação inicial e continuada com essa finalidade se torna evidente. No estado de Sergipe, como dissemos anteriormente, a única política de formação para essas/es professoras/es tem sido o Escola da Terra, cujo alcance se restringe a uma pequena parte da demanda do estado.

Os cursos de formação de professoras/es, tanto inicial (cursos de graduação) como continuada, de maneira geral, não tratam em seus currículos sobre a realidade do campo, seus problemas e suas especificidades, resultando, muitas vezes, em uma formação voltada apenas para atuação no espaço urbano e, portanto, sem significado e utilidade para os sujeitos aos quais se destina.

Registra-se que nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades privadas do estado de Sergipe não há disciplina que trata sobre a Educação do Campo. Na única universidade pública federal que temos no estado há apenas uma disciplina obrigatória sobre a Educação do Campo (Educação do Campo, carga horária: 75h.) e uma optativa (Educação e Movimentos Sociais, carga horária: 60h.). Mesmo no Campus Universitário localizado no Agreste do estado, cujo público-alvo é

composto por estudantes provenientes do Agreste e seu entorno e que provavelmente atuarão como docentes das escolas do campo, o currículo não contempla outras disciplinas que possibilitem um conhecimento e uma reflexão mais aprofundados sobre o campo brasileiro e sobre o fazer docente específico para a população aí residente.

Monteiro e Nunes (2010) ao analisar o exercício da profissão docente no campo em classes multisseriadas, tomam como base o "Programa EducAmazônia"[5], cuja motivação foi a persistente inadequação dos currículos à realidade do campo e a falta de conexão entre o trabalho escolar e o trabalho produtivo. Para as autoras, esse fato pode se justificar devido ao perfil dos planejadores da educação, pessoas oriundas do meio urbano, sem experiência ou conhecimento da realidade do campo e com o agravante da falta de compromisso com as necessidades dos sujeitos do campo. A inadequação dos currículos se reflete em sala de aula, nos conte-

5 "O Programa Educação do Campo na Amazônia Paraense: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo (EducAmazônia) é resultado dos anseios de um conjunto de entidades que participam do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), constituindo-se em um importante lócus de discussão, debate e proposições acerca da Educação do Campo" (MONTEIRO e NUNES, 2010, p. 263).

údos e na prática docente. “As crianças e jovens do campo trabalham desde cedo e muitos deles percebem, nos seus estudos, pela ausência de sentido teórico e prático, a falta de conexão entre suas vidas e o que é oferecido na escola, o que pouco traz em comum com suas culturas e expectativas” (p. 264).

O distanciamento da realidade do campo observado nos currículos dos cursos de Pedagogia e a realidade retratada na pesquisa das autoras não se diferenciam do que se encontra nos demais estados brasileiros. Essa inadequação, trazida desde a educação rural, levou os movimentos sociais do campo a lutarem por uma política de formação inicial para educadoras/es do campo, desde o início do Pronera. Nesse sentido, foram desenvolvidas experiências pilotos (2006) em quatro universidades públicas (dentre estas a Universidade Federal de Sergipe) as quais ofertaram cursos de formação de educadoras/es em nível médio (magistério) e em Pedagogia da Terra (licenciatura) para atuarem nas escolas dos Projetos de Assentamento com o fim de formar educadores capazes de compreenderem “as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e (...) de construir com eles práticas educativas que os

instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições" (Molina e Sá, 2011, p. 14). Essas experiências serviram de base para a criação e institucionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2007, pelo Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) ligado à extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, do Ministério da Educação. O objetivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo é formar docentes para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio de escolas do campo. Atualmente, existem mais de 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diversas Universidade do país.

Desenvolvido em regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), o curso de Licenciatura em Educação do Campo contribui para o fortalecimento do território camponês, para a "formação de redes de luta e resistência, produzindo sinergias para o enfrentamento coletivo das grandes barreiras a serem derrubadas para continuarem a garantir a sua reprodução material no campo, nas florestas e nas águas" (Molina, 2021, p. 10)

Molina (2021) apresenta os resultados das pesquisas sobre os egressos dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e ressalta as suas contribuições para a própria reprodução camponesa, para a construção do projeto territorial camponês, da sua diversidade, das suas diferentes formas de produção material da vida e das lutas implementadas nesses territórios. O regime de alternância permite, dentro do projeto político pedagógico, "considerar indissociáveis as questões entre Terra-Luta-Trabalho-Educação-Território-Cultura-Identidade" (Molina, 2021, p. 9).

Não podemos deixar de destacar que o Estado, responsável por garantir os direitos dos povos do campo, tem, cada vez mais, se ausentado dessa tarefa e, contrariamente, tem se colocado como veículo de negação destes. Um exemplo é o fechamento das escolas localizadas no campo, retratado nesse artigo, com a justificativa de acabar com as classes multisseriadas, colocadas como sinônimas de baixa qualidade e como principal justificativa para fechar escolas. Essa prática tem culminado com a redução do número de matrículas das crianças e jovens residentes no campo. Essa e outras justificativas, muitas vezes são incorporadas ao dis-

curso de professoras/es que atuam nas escolas do campo por estas/es não terem em sua formação o conhecimento sobre as questões relativas ao campo devido à formação que receberam em sua graduação e até mesmo nos cursos de formação continuada pautados na lógica do mercado e em uma visão urbana de educação.

Nessa perspectiva reveste-se de fundamental importância a formação inicial e/ou continuada de educadoras/es para as escolas do campo como estratégia de garantia da própria oferta de educação no campo como preconizada pelos movimentos sociais e garantida no conjunto de políticas púbicas para o campo brasileiro. Como afirma Molina (2021) à Educação do Campo e à formação de educadoras/es do campo são imputadas tarefas indispensáveis no sentido de transformar "as Escolas do Campo em sementeiras de mudanças, ajudando a avançar na construção do projeto territorial camponês com justiça social, agroecologia e soberania alimentar" (p. 15).

Considerações finais

A história da Educação do Campo está atrelada à luta por terra e reforma agrária. Com a emergência e a articulação dos movimentos sociais em torno dessa luta ocorreu, em suas trajetórias, a incorporação da demanda por uma educação que contemplasse os sujeitos do campo para além de uma educação rural. Como exemplo dessa preocupação temos os movimentos de educação e cultura popular que fundamentaram o tipo de educação proposta, sobretudo pelo MST para o campo. Desde as primeiras ocupações, quando o MST iniciava a sua organização como movimento nacional, a percepção acerca da importância da educação foi se clarificando. A baixa escolaridade e o grande número de analfabetos entre seus integrantes se constituíam em obstáculo à formação sociopolítica dos militantes, ao desenvolvimento da consciência crítica de classe, comprometendo a própria gestão e organização dos assentamentos.

Assim, da inicial preocupação com o desenvolvimento humano dos sem-terra, da escolarização e futuro das crianças acampadas, sucederam-se a conquista da escola e o tipo de ensino a desen-

volver. Tais questões definiram o cerne dos debates do 1º Encontro Nacional de Educação realizado em 1986 em São Mateus-ES, organizado pelo Setor Nacional de Educação do MST, com a presença de educadores de sete estados onde o movimento estava se organizando[6]. O encontro objetivou discutir a implementação de escolas públicas do ensino fundamental menor (antiga 1ª a 4ª série) e a formação de professores para escolas dos assentamentos. Os debates direcionaram a duas questões: a finalidade das escolas dos assentamentos e como deveria ser essa escola.

Em 1989, o Setor de Educação do MST apresentou uma nova proposta onde deixava claros os fundamentos e a perspectiva de educação para o Movimento Sem-Terra, bem como os seus princípios basilares. O trabalho educativo foi concebido como atividade política imprescindível ao processo de transformação social; a educação nos assentamentos tomaria a própria realidade como ponto de partida dos processos de produção e reprodução do conhecimento, sendo a escola parte integrante, não só da vida, mas também do conjunto da orga-

6 Estados participantes do Encontro: Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo

nização dos assentamentos. A educação preconizada pelo MST trazia em seu bojo novas tarefas educativas condizentes com as necessidades da nova realidade de acampados e/ou assentados, mas também com o contexto mais amplo de luta dos camponeses por um outro projeto de desenvolvimento para a zona rural no Brasil e com ela a preocupação com a formação de educadoras/es condizente com os objetivos da proposta, o que culminou, anos mais tarde, com a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo para fazer frente ao tipo de educação desenvolvido desde sempre no campo (a educação rural).

No campo, a pauperização da educação se materializa não só na deterioração dos prédios físicos, mas também na precarização dos recursos humanos. Essa estratégia de desvalorização adotada desde muito tempo vem sendo utilizada, também, no processo de fechamento das escolas; a comunidade é convencida de que não há alternativa senão fechar a escola. Esta tática tem sido bastante útil, desde quando a Educação do Campo passou a ser reconhecida legalmente como uma política pública, momento em que se transformou em um território em disputa.

Nesse contexto, fechar escolas ganhou força apesar de toda a luta dos movimentos sociais contrária a essa prática. O MST lançou, em 2011 a campanha "Fechar escolas é crime". Em alguns estados do país registram-se casos em que as comunidades conseguiram barrar o fechamento de algumas escolas e reabrirem outras. Mas apesar disso a contrapolítica seguiu firme e alheia à campanha.

A Contag e suas federações e sindicatos lançaram no dia 09 de fevereiro de 2021 uma campanha intitulada "As raízes se formam no campo – A educação pública e rural é um direito nosso!". Dentre os principais objetivos da campanha estão "denunciar o fechamento das escolas do campo, o desmonte da política pública de educação brasileira e defender a permanência e a construção de mais escolas no campo" (Contag, 2021).

Nos estados, várias ações e mobilizações estão sendo feitas e em algumas comunidades o processo de fechamento tem sido barrado. Entretanto, o discurso hegemônico que justifica o fechamento das escolas no campo, qual seja, acabar com a multisseriação para se ter qualidade de ensino, tem sido incorporado e até ratificado por parte de professoras/es que atuam nas escolas do campo. Percebe-se, em

conversa, com algumas/uns dessas/es a falta de conhecimento sobre a história, a finalidade e os princípios da Educação do Campo. A falta de conhecimento sobre o campo e a Educação do Campo nos leva a ressaltar a importância da formação docente para essas/es educadoras/es atuantes nas escolas dessa área. Cursos de formação continuada específicos para essas/es professores e coadunados com as finalidades e os objetivos da Educação do Campo são imprescindíveis e urgentes como parte da luta contra o fechamento de escolas localizadas no campo, pela garantia dos direitos básicos aos povos que vivem nas zonas rurais, dentre estes a educação, e pelo fortalecimento da identidade camponesa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, T. S. S. de. **A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira**. 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

CARVALHO, T. S. S. **Censo escolar da educação básica**: de 2018 a 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar Acesso em: portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em: 18 maio 2020.

CARVALHO, T. S. S. de. Diário Oficial da União. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança**. Disponível em: Censo da Educação Básica 2019_Resumo Técnico.indd (inep.gov.br) Acesso em: 25 ago. 2020.

INEP. **Censo escolar da educação básica**: de 1998 a 2017. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar Acesso em: 19 jul. 2018.

MOLINA, M. C. Resultados de pesquisas sobre os(as) Egressos (as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 6 e13419, 2021. p. 1-18. Disponível em: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

MOLINA, M. C. SÁ, L. M. (orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das Experiências-Piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 5-17.

MONTEIRO, A. L.; NUNES, C. S. C. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perpspectivas, contradições, recuos e continuidades. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2). p. 263-284.

MUNARIM. A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. **Revista do Centro de Educação - UFMS,** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19/pdf_1 Acesso em: 25 jul. 2019

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. 2. ed. p. 629-637.