

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA

TEACHER TRAINING FOR FIELD EDUCATION: A CRITICAL AND REFLEXIVE ANALYSIS

Odair Ledo Neves¹
Jean Carlos Ferreira Dourado²
Romário Pereira Carvalho³

DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v26i1.1925>

Recebido em: 04.06.2024

Aceito em: 03.10.2024

Resumo: A formação de professores para a Educação do Campo enfrenta desafios críticos em um contexto marcado por políticas neoliberais que ameaçam a educação pública. A questão central deste estudo é compreender o significado dessa formação em um cenário em que a educação frequentemente desconsidera as realidades culturais e sociais dos sujeitos do campo. O objetivo é analisar a discrepância entre a formação docente oferecida e as necessidades específicas da educação rural. Utilizando uma metodologia bibliográfica, a pesquisa evidencia a importância de uma formação que valorize as particularidades culturais e sociais dos educandos do campo. A formação de professores deve ser crítica e contextualizada, promovendo a justiça social e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais, em oposição ao modelo neoliberal que visa preparar mão de obra para o mercado, desconsiderando as raízes culturais.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação de Professores, Políticas Educacionais.

Abstract: Teacher training for Rural Education faces critical challenges in a context marked by neoliberal policies that threaten public education. The central question of this study is to understand the meaning of this training in a scenario in which education often disregards the cultural and social realities of rural subjects. The objective is to analyze the discrepancy between the teacher training offered and the specific needs of rural education. Using a bibliographic methodology, the research highlights the importance of training that values the cultural and social particularities of rural students. Teacher training must be critical and contextualized, promoting social justice and the sustainable development of rural communities, as opposed to the neoliberal model that aims to prepare labor for the market, disregarding cultural roots.

Keywords: Rural Education, Teacher Training, Educational Policies.

Introdução

A formação de professores da educação do campo é um tema de grande relevância e complexidade, que demanda uma análise crítica e reflexiva. Este texto parte da seguinte questão norteadora: Qual o significado da formação de professores da educação do campo?

1 Doutorando em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Professor da rede municipal de ensino de Serra do Ramalho-BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5144465651782992>. E-mail: odairln@yahoo.com.br

2 Mestrando em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da rede municipal de ensino de Serra do Ramalho-BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8601441727614412>

3 Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias – (IF BAIANO), Membro do grupo de Estudos Etnicidades, Relações Raciais. Professor da rede municipal de Ruy Barbosa. E-mail: romariouneb@hotmail.com



O objetivo é analisar o significado dessa formação, considerando que o modelo educacional estabelecido nos espaços do campo frequentemente não condiz com as vivências e realidades dos sujeitos que ali vivem. A educação ofertada muitas vezes adota uma perspectiva generalista, com propostas metodológicas voltadas para uma realidade universal e não específica do campo, resultando em um ensino que forma indivíduos para o mercado de trabalho, desconsiderando suas raízes e identidades culturais (Arroyo, 2007).

A discrepância entre a educação ofertada e a realidade vivida pelos sujeitos do campo levanta questões críticas sobre a eficácia e a relevância do ensino nesses contextos. A perspectiva generalista não apenas desvaloriza as especificidades culturais e sociais dos camponeses, mas também enfraquece o potencial transformador da educação. Em vez de emancipar os alunos para que possam contribuir em suas comunidades, essa abordagem muitas vezes aliena os estudantes de suas próprias culturas e tradições, criando um descompasso entre a educação recebida e a vida cotidiana.

Dessa forma, busca-se evidenciar a importância de uma educação do campo que ofereça uma formação de qualidade, alinhada com a realidade das pessoas que vivem nesses espaços, reconhecendo seus valores, costumes, modos de vida e promovendo a formação de seres críticos e autônomos.

Nesse contexto, os professores desempenham um papel e uma função social relevante, pois têm o potencial de atuar como intelectuais orgânicos seja da hegemonia ou da contra-hegemonia (Molina; Hage, 2015). A formação adequada dos professores é um caminho para que eles possam reconhecer e valorizar as experiências de vida dos alunos, integrando-as ao processo educacional e transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e crescimento mútuo.

A educação do campo não pode ser aplicada de maneira indiferenciada; é essencial que os profissionais que atuam nesses espaços sejam devidamente formados para compreender a especificidade de uma escola no e do campo. Essa formação deve tornar possível aos professores a aplicar uma modalidade de ensino que atenda às finalidades da educação do campo, suprimindo as reais necessidades dos alunos, que precisam de projetos e metodologias identificadas com seu cotidiano, facilitando a assimilação do aprendizado escolar com a vida prática. A compreensão das particularidades do campo por parte dos professores é fundamental para que eles possam desenvolver estratégias pedagógicas que façam sentido para os alunos e promovam uma aprendizagem significativa.

A identidade da escola do campo, conforme estabelecido no Art. 2º, Parágrafo Único, está intrinsecamente ligada à realidade local e aos saberes próprios dos estudantes. Ancorada na temporalidade, essa identidade se fundamenta na memória coletiva e na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade. A defesa de projetos pelos movimentos sociais também é um pilar essencial, pois associa as soluções exigidas pelas questões locais à qualidade social da vida coletiva no país. Assim, a escola do campo se define não apenas pelo seu espaço físico, mas pela sua capacidade de refletir e interagir com a comunidade ao seu redor, promovendo uma educação que valorize as especificidades culturais, históricas e sociais dos camponeses (Brasil, 2002). A articulação entre a escola e a comunidade é vital para o desenvolvimento de uma educação que respeite e fortaleça a identidade cultural dos estudantes.

O Art. 4º destaca que o projeto institucional das escolas do campo deve ser resultado

do trabalho colaborativo de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar de qualidade social. Este projeto deve funcionar como um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos, direcionados tanto para o mundo do trabalho quanto para o desenvolvimento social justo e sustentável. Isso significa que a escola do campo deve ser um centro de inovação e prática educacional que reflita as necessidades e aspirações da comunidade rural, promovendo uma integração entre educação, trabalho e desenvolvimento sustentável (Brasil, 2002). A colaboração entre diferentes setores da sociedade é essencial para a criação de um ambiente educacional que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas também para a vida em comunidade e para o exercício da cidadania.

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, está assentada na formação de professores da educação do campo. Estrutura-se em quatro seções: a introdução, que contextualiza e apresenta a relevância do tema; a discussão central, que aborda a formação de professores com foco na educação do campo; uma discussão sobre o Escola Ativa e Escola da Terra; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam as principais conclusões e implicações do estudo. A abordagem metodológica escolhida permite uma análise aprofundada das políticas e práticas educacionais, oferecendo uma visão crítica sobre os desafios e as potencialidades da formação de professores no contexto da educação do campo.

Panorama da formação de professores: um olhar para a especificidade da formação de professores da educação do campo

A expansão da formação de professores no Brasil, impulsionada a partir da década de 1990, foi fortemente influenciada por reformas internas no Estado e orientações de organismos internacionais (Freitas, 2007). Esse período de mudanças significativas foi marcado principalmente pelo aumento de instituições privadas de ensino, que, no entanto, muitas vezes não garantiam a devida qualidade na oferta educativa, especialmente na modalidade de Educação a Distância (EaD). A maior parte da formação de professores passou a ser oferecida por essas instituições privadas, que frequentemente priorizavam a redução de custos em detrimento da qualidade educativa.

Durante a década de 1990, o debate sobre competências tornou-se central nas discussões sobre o trabalho docente, em meio a diferentes interesses e disputas que também impactavam a educação. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 trouxe novas demandas para os professores, que foram convocados a avaliar suas práticas e a se reestruturarem conforme as novas exigências (Rodrigues; Kuenzer, 2007). Nesse contexto, a emergência do paradigma da prática foi acompanhada por uma literatura pedagógica que enfatizava a formação reflexiva dos professores e a construção de competências profissionais, criticando o modelo de racionalidade técnica tradicionalmente adotado nos programas de formação docente.

Críticos como Ramos (2002) afirmam que o debate sobre competências se ancorou na dinâmica industrial toyotista, que influenciou diversos setores, inclusive a educação. Essa perspectiva chegou às escolas de educação básica e à formação de professores, sendo incorporada nas reformas educacionais e diretrizes nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que adotaram o discurso da competência. A crítica a esse modelo de competências

destaca que ele valoriza os resultados práticos em detrimento das atividades intelectuais, seguindo a lógica do taylorismo e priorizando o conhecimento científico e tecnológico (Kuenzer, 2002).

O novo conceito de competência passou a ser associado à necessidade de atender às exigências do mercado de trabalho, demandando dos trabalhadores habilidades teóricas e técnicas. Assim, transferiu-se para a escola a responsabilidade pela formação de novos trabalhadores, preocupando-se com as demandas econômicas. Esse movimento resultou na busca pela validação entre os conhecimentos aplicados na escola e as atividades produtivas, através da organização do sistema de ensino e da pedagogia das competências (Ramos, 2002).

Dois pontos principais sustentam as críticas à pedagogia das competências: a preocupação com construções práticas na escola e o esvaziamento do debate teórico na formação de professores. Acusa-se que a formação de professores se tornou excessivamente instrumental, focada em lidar com situações concretas do cotidiano e negligenciando a formação teórica (Freitas, 2007). Este modelo, promovido especialmente através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), visava expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores, mas privilegiou a formação a distância para professores em exercício, conforme as recomendações de organismos internacionais.

Para Freitas (2007), o conhecimento teórico na formação de professores foi secundarizado com a criação de programas de mestrado profissional distintos dos mestrados acadêmicos (Freitas, 2007). A redução do espaço para fundamentos epistemológicos e científicos resultou em uma formação conteudista e pragmática, ancorada na lógica de mercado.

Essa nova configuração da formação inicial deve ser analisada criticamente, considerando a concepção de educação e formação presente nos cursos de EaD. A proposta minimalista de formação, com encontros presenciais semanais de curta duração e a ação dos tutores como mediadores, contribui para uma precarização do trabalho docente no ensino superior (Freitas, 2007). Esse modelo, embora economicamente vantajoso, compromete a qualidade da formação e a capacidade dos professores de lidarem com os desafios educacionais e tecnológicos contemporâneos.

A compreensão dessas transformações e suas implicações para a formação de professores é essencial para avaliar criticamente as políticas educacionais e as práticas formativas, buscando alternativas que valorizem tanto a formação teórica quanto a prática, e que atendam às necessidades reais dos docentes e dos estudantes.

Diferentes formas de ver o campo: Escola Ativa e Escola da Terra

Taffarel e Santos Junior (2016) oferecem uma visão crítica sobre os programas de formação de professores, particularmente no contexto da educação do campo, ressaltando a importância de uma formação que valorize as especificidades culturais e sociais dos educadores e estudantes rurais. A implementação do Programa Escola da Terra, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com municípios e sete universidades públicas federais, é um exemplo dessa abordagem. As universidades envolvidas incluem a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O Programa Escola da Terra foi desenvolvido com o objetivo de formar aproximadamente 15.000 professores em municípios de todo o Brasil, substituindo o Programa Escola Ativa, que foi inicialmente implementado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e continuado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O Programa Escola Ativa tinha como foco as salas multisseriadas, que atendiam escolas de pequeno porte localizadas em áreas de difícil acesso, com baixa densidade populacional, onde um único professor era responsável por ensinar alunos de diferentes séries do ensino fundamental. Em 2009, essas escolas representavam mais de 50% das escolas do campo no Brasil, totalizando cerca de 51 mil unidades, predominantemente situadas em áreas rurais (Brasil, 2009).

O Programa Escola da Terra, concebido em 2012, emerge em um cenário marcado pela crise do capital, como discutido por Harvey (2011). Esse período é caracterizado por políticas de austeridade que resultam na retirada de direitos e conquistas da classe trabalhadora, além do desmantelamento progressivo de serviços públicos, incluindo a educação. A crise é agravada pela destinação de uma parte significativa do Orçamento Geral da União para o pagamento de juros e amortizações da dívida externa, o que, por sua vez, leva a cortes profundos em áreas cruciais como saúde, educação, ciência e tecnologia. Paralelamente, o governo programa de isenções fiscais e concessões que beneficiam a burguesia, aprofundando as desigualdades e limitando ainda mais o acesso da população trabalhadora a serviços públicos de qualidade.

Segundo Taffarel e Santos Junior (2016), a principal diferença entre o Programa Escola da Terra e o Programa Escola Ativa reside na abordagem pedagógica e na visão de formação de professores. Enquanto o Programa Escola Ativa focava em uma metodologia de ensino generalista, voltada para salas multisseriadas, o Programa Escola da Terra enfatiza a formação de professores para a educação do campo, considerando as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Essa abordagem busca promover uma educação que valorize os saberes locais, as tradições e as práticas culturais dos estudantes do campo, contribuindo para a construção de uma identidade educacional que reflita a realidade e as necessidades das populações rurais.

Taffarel e Santos Junior (2016) destacam a importância de uma formação de professores que não apenas capacite tecnicamente, mas que também promova uma reflexão crítica sobre as condições sociais e econômicas que afetam a educação no campo. Ele defende que a formação deve preparar os professores para atuarem como agentes de transformação social, capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável e justo das comunidades rurais.

Nesse sentido, programas como o Escola da Terra representam um avanço significativo na valorização da educação do campo, apesar dos desafios impostos pelas crises econômicas e pelas políticas de austeridade. Os programas de formação de professores devem promover uma educação crítica e contextualizada, que reconheça e valorize as especificidades das comunidades rurais. O Programa Escola da Terra, ao substituir o Programa Escola Ativa, ilustra essa mudança de paradigma ao buscar uma formação de professores que esteja mais alinhada com as realidades e necessidades do campo, garantindo que a educação atenda às demandas específicas dessas comunidades e contribua para o fortalecimento das identidades culturais e sociais no contexto rural (Taffarel; Santos Junior, 2016).

A formação de professores para a Educação do Campo no Brasil é moldada por desafios específicos, refletindo as particularidades das comunidades rurais e a necessidade de uma educação

contextualizada. Essa formação se torna ainda mais crucial diante do cenário político e econômico atual, em que políticas educacionais são frequentemente baseadas em princípios de meritocracia, avaliação e privatização. Essas políticas não apenas promovem a privatização de escolas públicas que não atingem padrões predefinidos, mas também intensificam o controle ideológico sobre o conteúdo e os métodos de ensino, direcionando-os para uma visão tecnocrática e mercadológica da educação (Freitas, 2014).

A ênfase na meritocracia, por exemplo, desconsidera as desigualdades estruturais que afetam as comunidades rurais, onde os recursos e oportunidades são frequentemente escassos. As avaliações padronizadas, por sua vez, tendem a impor um modelo único de sucesso educacional, ignorando as diversidades culturais e sociais do campo. Já a privatização visa transformar a educação em um mercado, onde o lucro se torna mais importante do que o desenvolvimento integral dos alunos. Esse movimento, além de fragilizar o ensino público, reforça uma lógica excludente, que marginaliza ainda mais os educadores e estudantes das áreas rurais. Freitas (2014) argumenta que essas políticas ameaçam a autonomia pedagógica e a capacidade de resistir às imposições externas que não dialogam com as realidades do campo, comprometendo a construção de uma educação que realmente atenda às necessidades dessas comunidades.

A necessidade desse controle ideológico está relacionada às demandas do capital, que precisa superar contradições internas decorrentes do seu próprio desenvolvimento. Para manter as taxas de lucro, é necessário incorporar níveis crescentes de tecnologia nos processos produtivos, o que, por sua vez, exige trabalhadores mais instruídos. No entanto, elevar os níveis de instrução sem aumentar a consciência crítica sobre as contradições sociais do sistema capitalista requer um controle rigoroso dos processos de escolarização (Freitas, 2011).

Nesse contexto, um dos principais desafios é preservar o patrimônio construído nas políticas de formação de educadores que respeitem as especificidades dos sujeitos da Educação do Campo. Essas políticas estão atualmente ameaçadas devido à lógica meritocrática, avaliativa e privatista que não acomoda uma formação de educadores diferenciada. A Educação do Campo, ao contrário da lógica da escola capitalista, baseia-se em uma matriz formativa ampliada que abrange diversas dimensões do ser humano. A escola do campo deve desenvolver intelectualmente seus alunos, mas também trabalhar na formação de valores, desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo (Freitas, 2014).

A matriz formativa da educação campestre parte do princípio de ser uma formação humana integral, rejeitando a matriz limitada da escola capitalista, que visa principalmente à produção de mão de obra para o mercado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode padronizar a avaliação e a formação de professores, mas é essencial destacar as diferenças no processo formativo da Educação do Campo. Essas diferenças incluem a redefinição das funções sociais da escola, uma matriz ampliada de formação que leva em consideração as especificidades dos sujeitos, a ressignificação da relação entre Educação Básica e superior, e entre formação inicial e continuada, além de uma relação estreita entre teoria e prática (Caldart, 2010).

Uma das principais contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) é a definição clara da concepção de ser humano, educação e sociedade que pretende desenvolver. O projeto político-pedagógico dessas licenciaturas explicita a necessidade de superar a sociabilidade capitalista, que é baseada na exploração e na geração incessante de lucro. A matriz formativa dessas licenciaturas visa cultivar uma nova sociabilidade, fundamentada na superação do capitalismo,

promovendo a associação livre dos trabalhadores, solidariedade e justa distribuição da riqueza gerada coletivamente.

Essa concepção implica uma redefinição das funções sociais da escola, que se torna um espaço de formação integral dos sujeitos, respeitando suas especificidades culturais, sociais e econômicas. A relação entre teoria e prática é central, buscando formar educadores capazes de atuar criticamente em suas comunidades, promovendo o desenvolvimento sustentável e a transformação social.

Assim, podemos dizer que a formação de professores da Educação do Campo é caracterizada por uma abordagem ampla e integrada, que contrasta com a formação voltada para o mercado da escola capitalista. Ao enfatizar a formação humana integral e a crítica ao modelo capitalista, essas licenciaturas representam uma contribuição significativa para as políticas de formação de educadores, destacando a necessidade de uma educação que promova a justiça social e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Considerações finais

A análise da formação de professores da educação do campo revela a complexidade e a importância desse processo no contexto educacional brasileiro. Em um cenário onde políticas neoliberais, fundamentadas na meritocracia, avaliação e privatização, ameaçam a educação pública e a educação do campo, a formação docente se torna um campo de resistência e transformação. Essas políticas buscam não apenas privatizar as escolas públicas que não atingem padrões predefinidos, mas também aumentar o controle ideológico sobre o conteúdo e métodos de ensino, ajustando-os às demandas do capital que necessitam de trabalhadores instruídos, porém, alienados das contradições sociais do sistema capitalista.

Nesse contexto, a preservação e valorização das políticas de formação de educadores que respeitam as especificidades dos sujeitos da educação do campo são fundamentais. Essas políticas, ao contrário da lógica capitalista, defendem uma matriz formativa ampliada que abrange diferentes dimensões do ser humano, promovendo o desenvolvimento intelectual, político, ético, estético e corpórea dos educandos. A educação campestre parte do princípio da formação humana integral, rejeitando a formação limitada que visa apenas à produção de mão de obra para o mercado.

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) destacam-se por sua concepção clara de ser humano, educação e sociedade, buscando superar a sociabilidade capitalista e promovendo uma nova sociabilidade baseada na associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição da riqueza. Essa abordagem implica uma redefinição das funções sociais da escola, transformando-a em um espaço de formação integral que respeita as especificidades culturais, sociais e econômicas dos sujeitos do campo.

A contribuição das LEdoC é significativa para as políticas de formação de educadores, pois enfatiza a necessidade de uma educação que promova a justiça social e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. A relação entre teoria e prática é central nessa formação, preparando educadores capazes de atuar criticamente em suas comunidades e de promover transformações sociais.

A formação de professores da educação do campo, com sua matriz formativa ampliada

e integrada, oferece uma alternativa robusta à formação capitalista voltada para o mercado. Ao enfatizar a formação humana integral e a crítica ao modelo capitalista, essas licenciaturas representam uma contribuição crucial para a construção de uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais e sociais dos camponeses, promovendo uma sociedade mais justa e sustentável.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do Campo: relatório de gestão 2004-2009. Brasília: MEC, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: uma questão de políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Formação de professores: As competências do educador moderno**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Educação como exercício do pensamento crítico. In: ROCHA, Ana D.; FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Educação e resistência: Reflexões críticas sobre a formação docente no Brasil**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2014. p. 109-126.
- HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Competência: Construção, organização e exploração. In: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Trabalho, educação e hegemonia no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 65-88.
- MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais e educação do campo: A construção de um projeto político e pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação? In: RAMOS, Marise Nogueira; PAIVA, Antônio Augusto (Org.). **Educação e trabalho: Perspectivas de análise**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 43-62.
- RODRIGUES, Joselita L.; KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores no Brasil: Cenários e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 45-62, 2007.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e formação de docentes para a escola do campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016.