



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS  
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA  
CAMPUS XVII – BOM JESUS DA LAPA

SIRLEI ROSA DOS SANTOS  
VILSON GABRIEL CONCEIÇÃO BRITO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOS  
MOVIMENTOS SOCIAIS A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA  
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES NOS ANOS  
DE 2019 A 2023**

BOM JESUS DA LAPA - BA  
2025

SIRLEI ROSA DOS SANTOS  
VILSON GABRIEL CONCEIÇÃO BRITO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOS  
MOVIMENTOS SOCIAIS A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA  
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES NOS ANOS  
DE 2019 A 2023.**

Monografia apresentada à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciada/o em Pedagogia, ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia (DCHT) – Campus XVII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Orientador: Prof. Dr. Luís Geraldo Leão Guimarães

SIRLEI ROSA DOS SANTOS  
VILSON GABRIEL CONCEIÇÃO BRITO

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOS  
MOVIMENTOS SOCIAIS A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA  
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES NOS ANOS  
DE 2019 A 2023

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção  
do grau de Licenciada em Pedagogia, ao Departamento de Ciências Humanas e  
Tecnologias – DCHT XVII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Aprovada em: 08 de janeiro de 2025.

Banca Avaliadora:



---

Prof. Dr. Luis Geraldo Leão Guimarães - Orientador  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB



---

Dra. Edna Souza Moreira – Coordenadora de TCC  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Drª. em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

A meus pais, Meus filhos e a meus irmãos.

Sirlei Rosa

A meus pais (mãe e avó), as minhas tias, aos meus amigos, a todos aqueles que estiveram direta ou indiretamente envolvidos na condução deste trabalho.

Vilson Brito

## AGRADECIMENTOS

Eu, **Sirlei Rosa dos Santos**, agradeço primeiramente a Deus pela força e coragem durante essa caminhada. Deus, obrigada por sempre estar comigo e ser minha luz em todos os momentos e por ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Aos meus pais, José e Tereza, lavradores e meus exemplos de luta, que me inspiraram a dedicar esta pesquisa ao campo. Obrigada por sempre lutarem para que meus irmãos e eu pudéssemos estudar.

A meus filhos Sthefane Cauane e Guilherme, que sempre estiveram ao meu lado desde o início do curso, apoiando-me para que eu não desistisse e compreendendo minha ausência quando foi necessário. Filhos, por vocês, cheguei até aqui!

A meus irmãos, que sempre torceram por mim durante toda a caminhada.

Ao nosso orientador, Prof. Dr. Luís Geraldo, pelos ensinamentos, paciência e pelas suas orientações sempre que precisei, o que tornou possível a conclusão desta monografia.

A professora de TCC, Dr. Edna Moreira, todos os meus professores do curso de pedagogia da UNEB Campus XVII e todos os profissionais que trabalham no departamento.

A Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII, pela oportunidade de estudar neste departamento de ensino, ao qual sou grata pela educação pública ofertada e por todos os ensinamentos e aprendizados ao longo da minha caminhada acadêmica.

Aos colegas de sala, que, ao longo dessa caminhada, dividiram comigo o que sabiam, ajudando-me sempre que precisei.

Aos colegas de trabalho, pelo incentivo, apoio e torcida.

## AGRADECIMENTOS

Eu, **Vilson Gabriel Conceição Brito**, antes de tudo gostaria de agradecer a Deus por tornar possíveis meus objetivos durante meus anos de dedicação e estudo, graças a Deus pela minha vida, por me permitir superar todas as dificuldades que enfrentei para seguir com a faculdade e finalizar esse trabalho.

Gostaria de agradecer às minhas tias, Marineide, Rosa, Doris, Rosana, Doraci e Raquel, pelo apoio, incentivo e ajuda que muito contribuíram para a continuidade dos meus estudos e deste trabalho. Agradeço aos meus pais (mãe e avó) que foram a minha motivação para continuar, que me incentivaram nos momentos difíceis e que compreenderam a minha ausência enquanto estive empenhado neste trabalho. Em especial a minha avó, vendedora de banana e coletora de reciclagem, que sempre fez tudo para que eu continuasse, bem como a minha irmã, irmãos e primos.

Obrigado aos meus amigos, Gisele Mesquita, Caíque, Emerson, Andreza, Gisele Bispo, Fabiana, Gabi e Cleiton, que sempre estiveram ao meu lado e pela amizade e apoio incondicional ao longo desta jornada. Gostaria de agradecer ao Professor Luís Geraldo por ter sido meu orientador e por cumprir esta responsabilidade com dedicação e muita atenção. Agradeço aos professores Rodrigo Araújo e Edna Moreira por me corrigirem e me ensinarem a ter um melhor desempenho durante minha formação profissional.

Obrigado a todos aqueles que estiveram direta ou indiretamente envolvidos na condução deste trabalho de pesquisa de uma forma ou de outra, aos meus colegas de curso com quem trabalhei estreitamente nos últimos anos, Sirlei, Nara, Marina, Vitor, Evellem, Cleberson, Maria das Graças, Felipe, Flavia, Keliha, Diandra, Washington, Mariana e Silvana, pelo companheirismo e troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como ser humano. E a todos os alunos da minha turma e a instituição de ensino UNEB, essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos do curso.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 01** – Dissertações da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

**Quadro 02** – Teses da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ASSEOAR</b>	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
<b>ASSEMA</b>	Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FAFIDAM</b>	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LEC</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>LEDOC</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MSP</b>	Movimento Social Popular
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
<b>MSPdoC</b>	Movimentos Sociais Populares do Campo
<b>PAR</b>	Pano de Ações Articuladas
<b>PEGs</b>	Professores Egressos do Curso de Educação do Campo pelo Pronera
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONACAMPO</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>REFOCAR</b>	Rede de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo
<b>PENERA</b>	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TC</b>	Tempo Comunidade
<b>TE</b>	Tempo Escola

<b>UFMA</b>	Universidade Federal Maranhão
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRR</b>	Universidade Federal Rural de Roraima
<b>UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## RESUMO

O estudo: Formação de educadores do campo, uma perspectiva dos movimentos sociais a partir das teses e dissertações da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nos anos de 2019 a 2023. O objetivo principal deste estudo é analisar o processo de formação de professores para atuar na Educação do Campo. Os objetivos específicos, analisar a importância dos movimentos sociais na formação de professores do campo, apresentar as pesquisas que tratam da atuação do professor na concepção da educação do campo, e identificar práticas e estratégias têm sido propostas nas teses e dissertações para a formação continuada de professores do campo. A metodologia utilizada foi baseada em uma abordagem qualitativa, de cunho documental que compreenda documentos, livros, revistas, artigos e as pesquisas documentais de teses e dissertações para realizar uma revisão da literatura. Para coleta de dados foram adotados os seguintes procedimentos: levantamento de dados a partir de estudo dos documentos aqui utilizados. Os resultados da pesquisa apontam lacunas na formação de educadores para a modalidade do campo, bem como a necessidade de criar alternativas de formações que estejam alinhadas às reivindicações e ideais dos movimentos sociais, mesmo diante dos avanços que ocorreram desde a luta pela educação do campo, foi evidente que uma formação tanto inicial como continuada voltada para esta modalidade de ensino prepara os educadores de forma mais reflexiva e autônoma para enfrentamento dos desafios encontrados na sua atuação no campo. As pesquisas evidenciaram as políticas de formação docente que foram criadas e as tentativas de adequação de uma formação independente alinhadas com as reais necessidades, contribuindo significativamente para o desempenho do ensino aprendizagem. Diante disso, fica evidente a importância da parceria, diálogos e colaborações entre escola, universidades, sociedade, movimentos sociais e o poder público na busca de formação comprometida com o contexto do campo.

**Palavras chave:** Formação de Professores. Movimentos Sociais; Educação do Campo.

## ABSTRACT

The study: Training of rural educators, a perspective of social movements based on theses and dissertations from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) from 2019 to 2023. The main objective of this study is to analyze the process of training teachers to work in Rural Education. The specific objectives are to analyze the importance of social movements in the training of rural teachers, to present research that deals with the role of teachers in the conception of rural education, and to identify practices and strategies that have been proposed in theses and dissertations for the continuing education of rural teachers. The methodology used was based on a qualitative approach, of a documentary nature that includes documents, articles, books, magazines, articles and documentary research of theses and dissertations to conduct a literature review. For data collection, the following procedures were adopted: data collection from the study of the documents used here. The results of the research point to gaps in the training of educators for the field modality, as well as the need to create alternative training that is aligned with the demands and ideals of social movements. Even in the face of the advances that have occurred since the fight for rural education, it was evident that both initial and continuing training focused on this teaching modality prepares educators in a more reflective and autonomous way to face the challenges encountered in their work in the field. The research highlighted the teacher training policies that were created and the attempts to adapt independent training aligned with the real needs, contributing significantly to the performance of teaching and learning. In view of this, the importance of partnerships, dialogues and collaborations between schools, universities, society, social movements and public authorities in the search for training that is committed to the rural context becomes evident.

**Keywords:** Teacher Training; Social Movements; Rural Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	19
<b>2.1 Métodos da pesquisa</b> .....	19
<b>2.2 Abordagens metodológicas</b> .....	20
<b>2.3 Tipos de pesquisa</b> .....	21
<b>2.4 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	22
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	24
<b>3.1 Educação do Campo</b> .....	24
<b>3.2 Formações de professores</b> .....	27
<b>3.3 Movimentos Sociais e a Educação do Campo</b> .....	31
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	36
<b>4.1 A contribuição dos Movimentos Sociais para a formação do professor da Educação do Campo</b> .....	38
<b>4.2 Formação inicial de professores para atuação na Educação do Campo</b> .....	43
<b>4.3 Formação continuada de professores da Educação do Campo</b> .....	48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a formação de professores da Educação do Campo na perspectiva dos Movimentos Sociais, com base em pesquisas disponíveis no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2019 a 2023. Nele, compreende-se a importância da formação do professor, bem como a participação dos Movimentos Sociais nessa luta, que busca contemplar a realidade dos povos do campo. Além disso, a qualificação desses profissionais tem implicações diretas na valorização da cultura e nas necessidades específicas das comunidades camponesas. Destaca-se, ainda, que uma formação direcionada e alinhada a um processo educativo voltado para esse contexto contribui significativamente para o fortalecimento da identidade e da autonomia dos povos do campo.

Do mesmo modo, o estudo busca evidenciar a importância de uma formação docente que leve em consideração as lutas dos Movimentos Sociais por uma educação contextualizada, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diversidades do campo e os saberes locais. Evidencia-se também a importância da formação do professor, tanto inicial como continuada, ressaltando os fatos e contextos históricos que contribuíram para o processo formativo desde o início das primeiras formações docentes que ocorreram no Brasil, bem como os desafios enfrentados nesse percurso. Sendo assim, traz uma abordagem sobre a Educação do Campo, sua trajetória ao longo dos tempos, suas dificuldades e desafios enfrentados para garantir o direito e acesso a educação de pessoas que residem nesses locais para valorização da cultura, histórica e social dos povos camponeses, assegurando as particularidades, conhecimentos e importância na história da educação brasileira.

A Educação do Campo no Brasil surgiu a partir das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, comprometidos com a busca de uma educação que se centre no contexto local, valorizando a cultura local a partir da realidade social e econômica das comunidades. Esse modelo visa assegurar a preservação e a valorização dos saberes tradicionais das populações camponesas. Ao contrário do currículo urbano padronizado, a Educação do Campo é construída para atender às necessidades específicas do campo. Nesse cenário, a formação de professores se torna um princípio fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Educação do Campo, sob a perspectiva dos Movimentos Sociais.

A formação de professores no Brasil está pautada em políticas e diretrizes que visam qualificar os profissionais da educação. Apesar dos avanços significativos ao longo da história,

ainda persistem desafios e dificuldades que comprometem uma formação adequada para atender às realidades das escolas públicas, especialmente no que se refere à estruturação dos cursos de formação. Muitos cursos acabam priorizando uma formação teórica que, em diversos casos, não é capaz de atender às necessidades práticas das salas de aula, gerando um descompasso entre teoria e prática. Sabemos que a formação de professores é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, mas algumas questões importantes surgem a respeito da abordagem dos conteúdos. Em grande parte, a formação de professores tende a reproduzir conhecimentos já estabelecidos, em vez de incentivar práticas inovadoras e contextualizadas com a realidade concreta das salas de aula. Esse enfoque pode limitar o desenvolvimento de soluções que façam sentido para os desafios cotidianos encontrados pelos professores no ambiente escolar.

No entanto, a formação de professores para a Educação do Campo, quando vista sob a perspectiva dos Movimentos Sociais, enfrenta desafios específicos, incluindo questões de identidade e valorização da cultura local. Esses movimentos lutam por uma educação que atenda efetivamente às necessidades e demandas das populações rurais, mas, muitas vezes, as formações oferecidas não dialogam com essa perspectiva, reproduzindo uma abordagem que desconsidera as especificidades das comunidades do campo. Essa falta de contextualização dificulta o enfrentamento de preconceitos e estigmas urbanos que veem o campo como um espaço atrasado, resultando na desvalorização dos saberes e práticas culturais locais, além de criar uma lacuna entre a formação teórica e as práticas significativas para o contexto rural.

Outro desafio importante está relacionado à precariedade das condições de trabalho dos professores do campo, que muitas vezes enfrentam longas distâncias até as escolas, infraestrutura inadequada e falta de materiais didáticos, dificultando a implementação de uma prática pedagógica que valorize a luta por direitos e a autonomia das comunidades rurais. A falta de alinhamento entre a formação de professores e os objetivos políticos dos Movimentos Sociais limita o potencial emancipatório da educação, que deveria reforçar a autonomia e organização das comunidades do campo.

Dessa forma, a problemática que orientou este estudo foi: Como a formação de professores para a Educação do Campo se alinha à realidade das comunidades rurais? O seu objetivo geral é analisar o processo de formação de professores para atuar na Educação do Campo, a partir das pesquisas disponíveis no portal da BDTD, nos períodos de 2019 a 2023. Para apoiar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) Analisar a importância dos Movimentos Sociais na formação de professores do campo a partir das teses e dissertações da BDTD entre 2019 e 2023; ii) Apresentar as pesquisas que abordam a atuação

do professor na concepção da Educação do Campo; iii) Identificar práticas e estratégias propostas nas teses e dissertações para a formação continuada de professores do campo.

A escolha do tema surgiu do desejo de compreender como ocorre a formação de professores para a modalidade da Educação do Campo, despertando o interesse em investigar como são realizadas essas formações e se há uma formação específica voltada para essa modalidade de ensino. A Educação do Campo possui especificidades e contextos distintos da realidade urbana, sejam eles sociais culturais ou climáticos. Além disso, em alguns casos, há a falta de estrutura adequada para que as turmas funcionem de forma autônoma, o que é refletido, por exemplo, na presença de classes multisseriada em algumas localidades.

Como estudantes do curso de Pedagogia, que forma professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em qualquer contexto, seja ele urbano ou rural, sentimos o desejo de pesquisar e aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores, com um olhar específico para aqueles que atuam na Educação do Campo. O objetivo foi entender de que maneira essa realidade é contemplada na formação docente.

Além dos aspectos já descritos anteriormente, que permeiam a formação dos professores de uma maneira ampla ou especificamente no campo, surgiu a indagação de entender a participação dos Movimentos Sociais nesses contextos, a luta desempenhada para buscar a melhoria da qualidade na formação de profissionais, visando preencher as lacunas existentes e romper com as dificuldades enfrentadas, bem como tentar superar as barreiras da invisibilidade e da precariedade da Educação do Campo. Eles assumem um papel fundamental na luta por políticas públicas e currículos que considerem as especificidades culturais, sociais e econômicas do campo, articulando as práticas formativas com as lutas populares para garantir que os educadores do campo, como agentes sociais, tenham uma compreensão profunda da realidade local.

Dessa forma, a participação dos Movimentos Sociais vai além da formação técnica e pedagógica, abrangendo uma formação político-crítica que cria condições para enfrentar desafios e promover uma educação emancipatória, fortalecendo os saberes e as autonomias locais. É possível observar que ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas em relação à formação de professores, especificamente para atuação no campo. No entanto, também fica claro que os Movimentos Sociais têm uma contribuição significativa na Educação do Campo, desempenhando um papel essencial na formação desses profissionais.

Dessa maneira, a pesquisa possui relevância social, acadêmica e pessoal. Espera-se que este estudo contribua significativamente no âmbito social, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre os processos de formação docente no campo e o papel dos Movimentos

Sociais na Educação do Campo. De igual modo, espera-se que a pesquisa reforce a importância de uma educação que atenda às especificidades sociais, econômicas e culturais do campo.

Da mesma forma, esta pesquisa possui relevância acadêmica, podendo ajudar os acadêmicos da área da educação, especialmente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas - Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia, a terem uma visão mais ampla sobre o percurso de formação de professores para a modalidade da Educação do Campo. Além disso, pode servir como um direcionamento para a sua própria formação e, futuramente, contribuir para outras pesquisas na área.

Quanto à relevância pessoal, decidimos pesquisar essa temática para compreender melhor os aspectos que determinam esses contextos e contribuir para a nossa formação como professores, além de aprofundar nossos conhecimentos sobre o processo formativo dos educadores que atuam na Educação do Campo e a participação dos Movimentos Sociais. A Educação do Campo sempre despertou nosso interesse, desde o estudo do componente curricular que aborda esse tema. Para uma melhor compreensão, escolhemos esse tema com base na realidade do campo.

O estudo está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução do trabalho, que inclui uma breve abordagem sobre o surgimento da Educação do Campo, seguida pela problematização, justificativas da escolha do tema e as relevâncias pretendidas pela pesquisa, finalizando com a apresentação do trabalho.

No segundo capítulo, descrevemos o percurso metodológico utilizado no estudo, mediante uma revisão da literatura, utilizando da pesquisa documental de cunho qualitativo, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados e citando os autores que explicam cada etapa do processo.

O terceiro capítulo traz o referencial teórico utilizado, dividido em três tópicos: a) Educação do Campo, com um breve histórico da educação brasileira e da modalidade do campo; b) Formação de professores, abordando os processos e caminhos percorridos para efetivação da formação docente no Brasil e, especificamente, para a Educação do Campo; c) Movimentos Sociais, com uma análise da história dos Movimentos Sociais e suas contribuições e lutas pela Educação do Campo e pela formação de professores para atuar nesses espaços. A seção também inclui os autores que embasaram o estudo, além das legislações pertinentes.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados e a discussão da pesquisa, contendo duas tabelas com os dados encontrados, além de três tópicos que discutem os achados, com base nos autores dos estudos analisados. O primeiro tópico aborda a contribuição dos Movimentos Sociais na formação de professores da Educação do Campo; o segundo trata da formação inicial

para a atuação na Educação do Campo; e o terceiro discute a formação continuada dos professores para a Educação do Campo.

No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa, seguidas pelas referências utilizadas ao longo do trabalho.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa é um processo de muitas descobertas encontradas pelo pesquisador no percurso de investigação e realização do estudo, onde requer uma visão reflexiva na construção dos procedimentos metodológicos essenciais para seu desenvolvimento. Segundo Botelho e Cruz (2013, p. 68):

A metodologia é apresentada como estudo dos métodos, da forma ou dos instrumentos usados para a realização de uma pesquisa científica, é o conhecimento dos métodos que auxiliam o pesquisador na elaboração do trabalho científico. Na descrição da metodologia, é necessário que fique estabelecido como a pesquisa será desenvolvida.

Sendo assim, é necessária a descrição dos procedimentos metodológicos desde a abordagem até a análise dos dados. Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do estudo, considerando que, para o desenrolar de uma pesquisa, são necessários métodos para essa efetuação. Desse modo, serão apresentados os caminhos que foram percorridos para a pesquisa: método da pesquisa, tipo de abordagem metodológica, tipo de pesquisa, instrumentos para coletas de dados, análise documental e análise do conteúdo.

Para que uma pesquisa seja realizada, várias etapas são envolvidas, desde o planejamento, como a definição do problema, a construção de hipóteses, a escolha da metodologia, a coleta de dados, a análise e a interpretação dos resultados, até a apresentação final dos achados. O alcance dos objetivos depende do cumprimento dessas etapas. Segundo Gil (2002, p. 40), “[...] a pesquisa deve ser concebida como um processo ordenado de coleta e análise de dados, cujos resultados conduzem à obtenção de respostas para as questões investigadas, garantindo a cientificidade do trabalho.”

### 2.1 Métodos da pesquisa

Para realização da pesquisa, foi utilizada a revisão sistemática da literatura, que permite mapear as produções acadêmicas sobre o tema e identificar os achados e as lacunas na pesquisa existente. É um tipo de estudo que se baseia em materiais semelhantes sobre um determinado tema. Nas palavras de Sampaio e Mancini (2007, p. 84),

As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/

intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

Consoante isso, Galvão e Ricarte (2020) se referem à revisão sistemática com um tipo de pesquisa que é feita através de uma lógica organizada de acordo com o desenrolar no documento, utilizando protocolos exclusivos. É um estudo que busca uma avaliação da eficácia de uma abordagem ou prática particularmente de um contexto, contribuindo para uma análise aprofundada sobre os temas que foram abordados. Assim, a revisão sistemática não serve somente para verificar os dados de uns documentos e seus contextos, como também para identificar escassez de pesquisas que discutem a temática em áreas específicas do conhecimento.

Desta maneira, para a obtenção dos dados necessários nesta pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura com análise de conteúdo, utilizando os acervos de teses e dissertações da BDTD no período de cinco anos, compreendido entre 2019 e 2023. O foco será a formação de professores da Educação do Campo na perspectiva dos Movimentos Sociais, considerando publicações no idioma português.

## **2.2 Abordagens metodológicas**

A abordagem adotada foi a qualitativa, visando compreender as experiências e significados atribuídos pelos participantes em relação à formação. A pesquisa qualitativa se concentra na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais culturais e políticos. Portanto, a pesquisa qualitativa será utilizada para decodificar as dinâmicas e práticas dos educadores no contexto da educação do campo. Para Ludke e André (1996), é um tipo de pesquisa feita a partir de análises em todo o material adquirido durante a pesquisa. De acordo com Minayo (2002 p. 21,22).

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Diante disso, a pesquisa qualitativa pode ser analisada a partir das relações sociais vivenciadas, considerando os diversos aspectos que envolvem a sociedade. Realizar uma pesquisa qualitativa significa compreender o significado de um fenômeno por meio de suas

análises. Nesse sentido, o pesquisador conduz e descreve suas práticas interpretativas com o objetivo de aprofundar a compreensão do significado atribuído ao fenômeno estudado. Godoy (1995) afirma que a abordagem qualitativa, enquanto parte da pesquisa, permite que os investigadores desenvolvam estudos que não se baseiam exclusivamente em uma estrutura rígida, mas que possibilitam a criação de novos trabalhos com enfoques inovadores.

### **2.3 Tipos de pesquisa**

Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa utiliza a pesquisa documental, um método que envolve a coleta, seleção, análise e interpretação de documentos para obter informações sobre o problema investigado. Nesse contexto, os documentos constituem a principal fonte de dados, possibilitando o estudo dos fatos de forma sistemática e fundamentada. Godoy (1995) ressalta que a pesquisa documental merece atenção especial, pois possui um caráter inovador e oferece importantes contribuições para os estudos. Outrossim, é considerada uma fonte relevante de dados para outros tipos de pesquisa, servindo como base para investigações futuras.

A pesquisa documental, segundo Gil (2002, p. 45), “[...] é semelhante à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se apenas pela natureza da fonte”. Ela permite o acesso a informações por meio da leitura e análise de documentos, servindo de base para a interpretação das fontes, tais como livros, artigos, leis, regulamentos, relatórios, periódicos, teses, entre outros registros. Esses documentos são previamente selecionados e contêm informações relevantes para a análise e compreensão do objeto de estudo, auxiliando na resposta ao problema de pesquisa. No entanto, a pesquisa bibliográfica não deve ser confundida com a pesquisa documental, uma vez que a primeira utiliza documentos que já passaram por um tratamento analítico. A diferença entre as duas, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6), é que “[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”.

Desta forma, a revisão sistemática serviu para extrair as informações dos documentos individualmente, realizando um levantamento das informações coletadas para o estudo, como base para que os resultados alcançados possam contribuir para o estudo da temática, dando visibilidade ao contexto ao qual se refere. Assim como acontece em outras investigações, na revisão sistemática é necessário formular uma questão ou problema preliminar para sua

realização, percorrendo as etapas necessárias, como definir os objetivos e a seleção dos estudos a serem incluídos na revisão, certificando-se de que todos os documentos sejam analisados na conclusão do estudo.

Desse modo, para a coleta dos dados necessários nesta pesquisa, foi utilizada uma revisão da literatura com análise de conteúdo, nos acervos de teses e dissertações da BDTD nos anos de 2019 a 2023, utilizamos um recorte de tempo no período de cinco anos para verificar como os estudos atuais dos últimos anos discutem a formação de professores que atuam na Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais. Foram aplicados critérios para selecionar os trabalhos, utilizando palavras-chave como “Formação de Professores”, “Educação do Campo” e “Movimentos Sociais”.

## **2.4 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados é um processo fundamental na pesquisa, devendo ser realizada de forma rigorosa e sistemática. É o momento em que se obtêm informações que sejam relevantes para responder às questões investigadas. A escolha do método e das ferramentas adequadas para utilizar é que irão garantir a qualidade dos resultados. Para esse estudo, a coleta foi feita a partir de teses dissertações no portal BDTD nos anos 2019 a 2023 com trabalhos que abordam a formação do professor da Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais.

Os dados serão desenvolvidos a partir da análise de conteúdo, uma técnica amplamente utilizada para investigação, interpretação e compreensão das informações encontradas nos documentos. Essa técnica desempenha um papel importante, refletindo no campo da pesquisa em todas as áreas e contextos sociais, culturais e históricos. Para a realização da análise de conteúdo em uma pesquisa documental, algumas etapas são necessárias para o pesquisador seguir: a escolha e definição da questão-problema e dos objetivos de pesquisa, que irão definir o foco e as questões a serem investigadas; e a seleção dos documentos que serão analisados, com relevância para a temática do estudo. Com leituras preliminares exploratórias de relevância para o estudo, realiza-se a categorização dos conteúdos e dos documentos por temáticas ou categorias conceituais, fazendo a codificação dos dados. Logo em seguida, após a codificação, o investigador passa a analisar os dados, buscando identificar padrões, recorrências e tendências, a fim de responder às questões da pesquisa, procurando evidências entre as categorias e os temas.

A última etapa da análise é a interpretação dos resultados obtidos, que traz as

fundamentações da pesquisa para obter respostas às questões. É também o momento de refletir sobre as implicações e contribuições para o campo de estudo, considerando as características que envolvem a temática pesquisada. Esse processo consiste em obter as informações sobre o tema ou a área de estudo, com o objetivo de organizar e interpretar os dados da pesquisa.

Esse tipo de análise é amplamente utilizado quando o objetivo da pesquisa é investigar, descrever ou interpretar informações presentes em documentos. A análise de conteúdo permite extrair informações que vão além da superfície textual, explorando como os dados documentais refletem, reforçam ou contradizem contextos sociais, culturais e históricos.

Para Bardin (2011, p. 42), “a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens”. Essa metodologia busca discutir e compreender políticas ou práticas documentadas, contribuindo para a análise crítica e reflexiva. É uma abordagem bem estruturada que permite investigar, de forma sistemática, as informações disponibilizadas pelos documentos. Seu objetivo não é apenas descrever algo, mas também abordar a contextualização e a profundidade encontradas na pesquisa, tendo grande utilidade nas análises críticas e reflexivas sobre os elementos analisados.

### **3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas e as relações que estabelecem os conceitos discutidos no estudo, divididos em três subtópicos: Educação do Campo, que aborda um breve histórico da Educação do Campo, sua contextualização e princípios; Formação de Professores, com uma contextualização dos processos que envolvem a formação inicial e continuada de professores para atuação nesta modalidade de ensino; e Movimentos Sociais, uma abordagem sobre a existência e atuação dos movimentos sociais no país.

#### **3.1 Educação do Campo**

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que tem origem nos Movimentos Sociais e nas lutas dos trabalhadores do campo, tendo como princípio a formação integral do ser humano, considerando os sujeitos em sua totalidade, o respeito à diversidade e a participação da comunidade. Dessa forma, sua natureza pedagógica e metodológica deve ser concreta, buscando proporcionar à população do campo o acesso ao conhecimento sem abrir mão de sua diversidade cultural, social e econômica, servindo como fonte de conhecimento em diversas áreas. O foco da Educação do Campo são as pessoas que vivem e trabalham em áreas camponesas. Assim, os aspectos pedagógicos e metodológicos devem levar em conta esses perfis humanos.

Segundo Fernandes e Molina (2004), o campo é um local repleto de particularidades e matrizes culturais. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Ao transformar o conteúdo e as operações, a Educação do Campo não negligenciou os seres humanos, ao se envolver nesse processo de formação e construção da sociedade.

A Educação do Campo deve ser aquela que atribui a identidade do meio, incorporando um projeto político-pedagógico voltado para as causas, desafios, sonhos, história e cultura dos indivíduos que vivem e atuam no campo. Ao trabalhar com a transformação de conteúdos e aspectos funcionais, a Educação do Campo não perde de vista o ser humano, considerando sua relação no método de estudo e no processo de construção da sociedade.

As relações sociais e econômicas são vivenciadas e construídas por sujeitos específicos e multiculturais, que, portanto, apresentam diferenças (ou a falta delas) em suas organizações sociais, no modo de produção e nas suas experiências individuais e coletivas. Esses sujeitos,

submetidos ao modelo hegemônico de agricultura, evidenciam sua exclusão social, ambiental e econômica. Nesse contexto, o papel da escola é proporcionar um novo significado ao conhecimento da própria comunidade, incentivando o aprimoramento e a geração de novos saberes. Dessa forma, a aula será abrangente, baseada nas necessidades e experiências de vida dos alunos, que têm seus próprios conteúdos e métodos, adequados aos diferentes níveis de ensino.

Segundo Rocha *et al.* (2013), a identidade da Educação do Campo, inserida em um contexto real, deve ser definida pelos seus sujeitos sociais e estar vinculada a uma cultura que se constrói por meio de relações mediadas pelo trabalho, ou seja, como produção material e cultural da existência humana. Isso só pode ser alcançado ao investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos capacitadores, baseados em estratégias, modelos agrícolas, novas matrizes tecnológicas, produções econômicas e relações de trabalho e vida. Assim sendo,

A educação do campo tem um vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Ela nasce colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (Rocha *et al.*, 2013, p. 7).

A redemocratização instituída pela Constituição Brasileira de 1988 estimulou debates sobre os direitos sociais dos moradores do campo, ao mesmo tempo em que favoreceu a aceitação significativa de políticas voltadas para os direitos educacionais. Em consonância com pareceres, foram desenvolvidas e implementadas reformas educacionais que resultaram em documentos fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (Brasil, 1996). Em seu artigo 1º, a LDBEN afirma que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais. Assim, abrange os contextos da modalidade da Educação do Campo, presentes em diversas situações da vida cotidiana: “[...] a educação existe misturada com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor” (Brandão, 1981, p. 19).

A partir da elaboração de uma educação para todos e da execução da LDBEN, destaca-se a identificação da diversidade do campo, uma vez que diversos dispositivos legais foram estabelecidos para atender a esse cenário, “adequando-se” às suas especificidades. Isso é exemplificado pelos artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar

quanto das questões pedagógicas.

Dessa forma, a LDBEN (Brasil, 2020), no artigo 28, regulamenta a escola para o meio rural com as seguintes orientações:

**Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) destacam: “A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.” Diante disso, a Educação do Campo não se define apenas pelo território e sua produção, sendo constituída em sua totalidade como um campo de disputa por uma educação voltada para o contexto do campo, que valoriza os saberes tradicionais, as identidades culturais e sociais, e fortalece as comunidades na resistência e autonomia, garantindo um espaço de direitos educacionais específico. A educação do campo é mais que um projeto educativo: é uma modalidade de ensino planejada pelos próprios sujeitos que ocupam os espaços rurais, objetivando uma transformação social e estabelecendo mudanças nas relações entre os sujeitos, sejam eles pertencentes a quaisquer espaços (Molina, 2010).

Os desafios no processo educativo nas escolas do campo também estão relacionados à ocupação do ambiente social e produtivo dos agricultores, englobando realidades vinculadas às organizações, trabalho, saúde e desenvolvimento. Quando planos de aula e projetos políticos são introduzidos, essas áreas de ensino enfrentam desafios significativos. Este é o obstáculo que a escola do campo enfrenta ao tentar cumprir sua missão de oferecer um ensino de qualidade, ao mesmo tempo em que motiva a permanência e fixação dos alunos na vida do campo. Esse tipo de vida exige qualidade, e só assim é possível construir instituições, incluindo as escolas, que sejam responsáveis pela agricultura e pelo desenvolvimento. A cultura local, nesse contexto, serve como eixo central das ações dessas instituições.

Os agricultores aprendem com a terra, com os campos, com os rios, nas florestas e nas conversas diárias com seus colegas no trabalho. Esse processo de aprendizagem é indissociável da prática cotidiana. As lições não são organizadas em capítulos separados, mas fazem parte de um aprendizado que vai além do técnico. No entanto, é necessário que os agricultores tenham

espaço para sistematizar e expressar os conhecimentos acumulados ao longo da vida, além de ampliar os conhecimentos gerados pela sociedade. A educação escolar entra como uma base fundamental para essa transformação coletiva. Falar de educação não é apenas falar da educação voltada para os sujeitos do campo, mas de uma educação dedicada ao campo e à luta dos agricultores que buscam construir um espaço digno para viver e trabalhar.

A Educação do Campo deve possibilitar que os sujeitos compreendam a realidade e atuem de maneira consciente, promovendo a autonomia e a capacidade de lutar pelos seus direitos. Ela deve valorizar a cultura e as experiências locais, ao mesmo tempo em que encoraja uma reflexão crítica sobre questões fundamentais, como a reforma agrária, o acesso à terra e a sustentabilidade. Além disso, a Educação do Campo deve contribuir para o desenvolvimento do campo, oferecendo ferramentas para a transformação social e a melhoria das condições de vida nas comunidades rurais.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 01, de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002), institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) e reconhece, no parágrafo único do Artigo 2º, a identidade da Escola do Campo da seguinte forma:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

No mais, a escola do campo deve integrar as práticas pedagógicas à cultura e identidade local, articulando os conhecimentos acadêmicos e os tradicionais do campo, promovendo uma educação que respeite e valorize a vida das comunidades camponesas e fortalecendo a participação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Esse modelo educacional visa à construção de um espaço de aprendizado que não apenas transfira conhecimento, mas que também reconheça e promova as práticas culturais, sociais e econômicas do campo, permitindo que os alunos se apropriem do conteúdo de forma significativa e contextualizada.

### **3.2 Formações de professores**

Apesar dos desafios enfrentados ao longo do percurso, bem como as reais necessidades tanto na parte metodológica, tecnológica, como nas habilidades para desenvolver um trabalho

diversificado, que englobe todas as especificidades e as diversidades culturais, sociais e econômicas no desempenho das práticas docentes, a formação docente no país vem ganhando destaque nas discussões e leis que estabelecem normas para a melhoria da qualidade educacional e qualificação dos profissionais da educação. Esses são aspectos importantes na preparação, atuação e desempenho profissional, fundamentais para o êxito nas práticas educativas e para o desenvolvimento da educação.

Gatti (2010) discute a formação docente no Brasil, destacando os marcos históricos que contribuíram para os primeiros modelos de formação de professores, considerando os aspectos políticos, sociais e pedagógicos no início do século XIX. Ela enfatiza a importância da formação inicial e ressalta que a formação de professores não se limita a uma boa formação inicial, mas se estende por toda uma trajetória profissional, ocorrendo em diferentes momentos e contextos de maneira contínua. Gatti destaca a relevância de uma formação inicial de qualidade, articulando a teoria com a prática, permitindo que o professor reflita criticamente sobre sua atuação na prática pedagógica. Essa reflexão permite a análise e a avaliação constantes do próprio trabalho, de suas práticas pedagógicas, visando o desenvolvimento profissional. Trata-se de um processo permanente que deve ser nutrido por meio de oportunidades de aprendizado ao longo da carreira.

A formação continuada é um processo de desenvolvimento contínuo. Diante disso, é preciso refletir sobre os processos de formação de professores que têm sido desenvolvidos e como essa formação docente é ofertada, buscando melhorias na qualidade da educação, na valorização das práticas sociais e na reflexão sobre as questões relativas à formação inicial e continuada. Segundo Candau (1997, p. 64),

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

A formação de professores, segundo Saviani (2008), é um processo histórico e as mudanças sociais refletem de maneira significativa na educação como um todo. Dessa forma, ao tratar desses aspectos, é necessário fazer uma alusão histórica, abordando tanto os fatores antigos quanto os pensamentos voltados para a atualidade, pois são elementos fundamentais para entender esse percurso. É evidente que o início foi marcado por desafios e condições diferentes da realidade atual, como a falta de investimentos e a inexistência de um sistema organizado para tratar da formação dos docentes. Saviani (2009, p. 144) destaca:

A Lei de 15 de outubro de 1827, ao determinar a criação de escolas de primeiras letras em todo o Império, trouxe a necessidade de se formar professores para atender a essa demanda. Embora não houvesse um sistema estruturado de formação docente, a lei já indicava a exigência de habilitação dos mestres, o que pode ser considerado o marco inicial da preocupação com a formação de professores no Brasil. No entanto, essa formação ainda era precária e limitada, sem instituições formalizadas ou currículos específicos, refletindo a organização incipiente da educação nacional.

Libâneo (2013) apresenta uma visão abrangente da pedagogia e da didática, destacando aspectos fundamentais para a formação do professor. Ele enfatiza que, por meio da teoria, são fornecidos os conhecimentos e habilidades necessários para a prática pedagógica. O autor também traz uma discussão relevante sobre a importância da integração entre teoria e prática no curso de formação de professores, abordando como as disciplinas interligadas formam uma unidade teórico-metodológica. Essa integração é fundamental para a formação do educador, uma vez que articula duas dimensões essenciais no processo formativo: a formação teórico-científica e a formação pedagógica, que não devem ser tratadas isoladamente, mas sim de maneira conectada. Os estudos direcionados à formação docente, no que se refere às teorias pedagógicas, são baseados em orientações para as práticas escolares, com o objetivo de estreitar a relação entre teoria e prática. A didática desempenha um papel central nesse processo, pois é por meio dela que se realizam as ações educativas, considerando aspectos importantes do contexto e das especificidades do processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre teoria e prática é, portanto, essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz e reflexiva.

Libâneo (*Ibid.*) reflete sobre a importância da formação profissional do professor para o desenvolvimento da prática educativa, destacando a relação e a importância da didática nesse processo. Ele a vê como base fundamental para o processo de formação docente, além de proporcionar uma atuação em que o professor se torne um profissional reflexivo e crítico em sua prática, atuando como formador.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece as competências e habilidades essenciais para a Educação Básica, reconhece a importância da formação inicial e continuada de professores. Ela desempenha uma relação direta com a formação de professores, pois define o que deve ser ensinado e aprendido. Dessa forma, reflete na prática docente e nas organizações dos currículos dos cursos de formação de professores, estabelecendo uma relação entre ambos. A BNCC promove um alinhamento curricular com atualizações que exigem que os futuros docentes estejam preparados para ensinar e desenvolver as competências propostas, realizando as mudanças necessárias e alinhadas com as novas diretrizes. Ela destaca competências que refletem no desenvolvimento crítico e reflexivo,

auxiliando na resolução de problemas e no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Sobre a teoria e a prática, Nóvoa (2017) aborda a importância da integração entre ambas na formação docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, enfatizando a ideia de superar a divisão entre as duas. Ele faz críticas a modelos de formação que discutem a teoria de forma isolada da realidade escolar, reafirmando a relevância da prática como ponto de partida para o aprendizado teórico, contribuindo para uma preparação docente mais eficaz. Tardif (2014) também discute a prática docente, não apenas como um momento de aplicação dos saberes teóricos, mas como um espaço de produção de saberes desenvolvidos por meio dessa prática, que envolve reflexões, avaliações e aprimoramentos sobre como está sendo desenvolvida sua prática em sala de aula. Nesse mesmo pensamento, Freire (2001, p. 42-43) reforça que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

O autor destaca a importância da reflexão crítica como parte integrante e indispensável da prática docente, que envolve a interação com o contexto em que a educação ocorre. A educação, portanto, não pode ser neutra; ela deve ser comprometida com a transformação da realidade, visando à emancipação do sujeito e contribuindo para uma educação libertadora e transformadora.

Nas últimas décadas, as discussões sobre a educação para quem vive e trabalha no campo sugeriram mudanças importantes para o avanço e a melhoria das condições educacionais desses grupos. Dessa forma, a formação dos educadores, mediada pelos Movimentos Sociais, apresenta a criação de uma ação social, política e cultural que promove uma combinação comunitária ao movimento, expondo o coletivo do grupo. Essa dinâmica produz um conhecimento reconhecido ao inserir o movimento na sociedade, mediado pelos princípios de solidariedade entre os grupos.

A formação de professores para a Educação Básica deve ocorrer no âmbito de um programa de licenciatura integral no Ensino Superior. Para a Educação Infantil e os primeiros cinco anos do ensino fundamental, a formação mínima é a formação normal de nível secundário. A LDBEN reconhece que o processo de ensino e aprendizagem está em constante evolução e, por isso, enfatiza a importância da formação contínua de professores. As instituições educativas devem promover a formação contínua e garantir que os professores tenham acesso a ela. A

LDBEN, com redação dada pela Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), estabelece várias diretrizes sobre a formação de professores, incluindo:

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), dispõe:

**Art. 1º.** Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam.

Essa resolução trata da formação de professores considerando as necessidades da Educação Básica e define os princípios que as instituições de ensino superior devem seguir para a preparação da formação docente, com o objetivo de garantir uma formação de qualidade, relacionando a teoria e a prática. Além disso, busca promover as competências profissionais dos futuros professores, atendendo às demandas educacionais e às especificidades do contexto social e cultural dos alunos. A resolução reforça a importância de alinhar os currículos das licenciaturas às diretrizes da BNCC, proporcionando aos professores os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação pedagógica eficaz e transformadora.

### **3.3 Movimentos Sociais e a Educação do Campo**

Os Movimentos Sociais, como representantes de interesses organizados, situam suas lutas no domínio dos direitos. Não se limitam a buscar a generalização desses direitos, mas se afirmam como sujeitos e promotores históricos da construção de direitos. Os Movimentos Sociais Rurais são amplamente difundidos e ativos nas esferas sociais, econômicas, políticas e culturais, marcando profundamente o conceito de direitos, especialmente o direito à educação e as obrigações do Estado. Eles desempenham um papel crucial na luta pela equidade e justiça social, sendo protagonistas na transformação das condições de vida e no acesso a direitos fundamentais, como a educação de qualidade para todos.

Os Movimentos Sociais ressurgem no Brasil em 1984 como resposta a situações de desigualdade, opressão e falta de acesso a direitos. Organizados coletivamente, seu principal objetivo é transformar a realidade social, econômica e política de uma sociedade, englobando diversos grupos ou causas específicas, como meio ambiente, igualdade de gênero, educação, entre outros direitos. Ao voltarmos o olhar para a Educação do Campo, é possível estabelecer essa ligação entre a luta dos Movimentos Sociais por uma educação justa, igualitária, democrática e inclusiva, voltada para as necessidades de um grupo de pessoas que vivem no campo. Essa educação visa garantir direitos e qualidade, considerando as particularidades e saberes locais.

No Brasil, o campo sempre foi marcado por desigualdades históricas e sociais, e muitos camponeses enfrentam dificuldades de acesso à escola, devido a diversos fatores que ainda persistem até os dias atuais. Essa realidade exige uma educação que leve em conta as especificidades do campo e busque, através da luta e do esforço coletivo, superar essas barreiras e garantir uma educação de qualidade para todos.

O Movimento Social defende o direito à educação para todos os povos do campo, sendo a primeira questão a ser destacada a defesa do espaço rural e das escolas públicas do campo. Eles se opõem a qualquer política que elimine crianças e adolescentes de suas raízes culturais, territórios e comunidades, assim como dos processos de produção da terra e sua vivência como seres humanos. Os Movimentos revelam e afirmam os vínculos indissociáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade.

Esse conceito vai além do direito de simplesmente fornecer educação, ensino e informação que poderiam ser obtidos em qualquer lugar. Ele envolve uma compreensão mais profunda sobre a importância do território, da terra e do lugar na realização social, política, artística e educativa, além de ser essencial para a identidade dos povos do campo. Essa é uma das especificidades da formação, que reconhece o poder do território na construção da identidade e na consolidação das práticas culturais e educacionais dos povos que habitam o campo.

Ghon (2011, p. 334) aborda a relação entre os Movimentos Sociais e a educação de duas formas: “na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.” Os Movimentos Sociais desempenham um papel educativo por meio de suas ações, no entanto, segundo a autora, esse papel no seguimento acadêmico ainda é relativamente restrito e recente. Ela destaca que, principalmente nos fóruns de pesquisa e nas produções teórico-metodológicas, ainda há um estranhamento na junção entre os Movimentos Sociais e a educação, especialmente nos setores

mais conservadores da educação.

Os Movimentos Sociais demandam políticas específicas para a formação de educadores, devido à falta de políticas e instituições que atendam às particularidades dessa formação. Por isso, os Movimentos Sociais construíram uma longa história de formação em diversas modalidades, começando pela criação de cursos de ensino médio geral. Eles exigem que os programas de formação de educadores do campo integrem conhecimentos sobre as realidades rurais, incluindo temas como monoculturas, agronegócio e agricultura familiar, abordando as especificidades do meio rural e a diversidade de suas práticas e contextos.

Outro ponto exigido pelos Movimentos Sociais é a compreensão dos métodos específicos de ensino e educação para as pessoas no meio rural. Isso envolve identificar e aplicar métodos de ensino práticos e adequados às realidades das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) rurais. Os Movimentos Sociais defendem que os programas de formação docente devem priorizar o atendimento às necessidades de jovens e adultos que vivem em comunidades rurais, promovendo uma educação que respeite suas vivências e peculiaridades, e que contribua para o fortalecimento das comunidades no campo.

Nesta perspectiva, dentre todos os Movimentos Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se destaca pela afirmação do desenvolvimento construtivo em seus conflitos. Caldart (2012) afirma que a percepção de que a educação desempenha um papel fundamental na transformação social não é uma ideia nova; no entanto, sua valorização nas lutas populares é algo recente na realidade brasileira. O MST, ao longo de sua trajetória, tem demonstrado que a educação é um dos principais instrumentos para a transformação das condições de vida das populações rurais, promovendo um modelo educacional que valoriza as especificidades do campo e os saberes dos trabalhadores, ao mesmo tempo que propõe mudanças estruturais na sociedade.

Caldart (2012) observa que ao criar um departamento de educação dentro de sua organização, o MST abandonou a visão simplista de que as lutas pela reforma agrária se limitavam às disputas por um pedaço de terra. Na verdade, os objetivos vão mais longe e procuram garantir os direitos sociais, incluindo o direito à educação para as populações rurais historicamente carentes. Para compreender esta mudança de perspectiva, é necessário recordar o conceito de “ruralismo pedagógico”. Durante o forte crescimento da imigração e da urbanização na década de 1910, em 1920 a educação rural começou a reconhecer que deveria incluir competências como a leitura e a interpretação, mas ao mesmo tempo as conquistas em áreas como a matemática ainda não refletiam as realidades das zonas rurais e as lutas dos

agricultores.

Ao se posicionarem, os camponeses conseguiram estabelecer a possibilidade de uma vida alternativa no campo, resistindo à fome, à pobreza, ao desemprego, à violência e ao êxodo rural que atingiram essas áreas. Repovoaram o campo, produziram alimentos e redescobriram novas relações de produção e de vida no campo, dismantelando grandes impérios imobiliários e promovendo a redistribuição de terras. A luta de classes camponesa permitiu ao campo seguir outros rumos, reescrevendo e vivendo sua própria história. A história, longe de ser um processo estagnado, é dialética, e é nesse movimento contínuo de transformações que se formam os movimentos sociais rurais.

Por meio do Movimento Social do Campo e dos conflitos enfrentados, a educação permite o fortalecimento da identidade, o aprimoramento do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades, proporcionando a conscientização dos moradores do campo. Eles compreenderam a importância de uma educação que esteja alinhada com sua origem, seus saberes e suas sabedorias, ajudando na construção de um conhecimento que reflète a realidade e as necessidades de suas comunidades.

É uma educação que surge da consciência de classe, sendo um movimento que parte dos setores mais desfavorecidos, mais pobres e excluídos da sociedade, incluindo aqueles que não possuem terra, educação e cidadania. Através da luta de classes do MST, essas camadas sociais começam a reconhecer sua realidade e a incentivar a participação organizacional e popular. Em uma estrutura social injusta, os agricultores não possuem terra, moradia, educação ou dignidade, e são incapazes de buscar benefícios para si mesmos. Reconhecendo-se como sujeitos de direitos, os camponeses, diante da realidade da concentração fundiária no Brasil, dos problemas ambientais, do desemprego e, principalmente, da exclusão social imposta pelo sistema capitalista, passam a compreender a importância da educação para a transformação de sua condição. A Educação do Campo, portanto, tem uma natureza política, com a função de buscar uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, visa fortalecer as organizações e movimentos sociais gerados pelos setores populares, promovendo ações autônomas que possam provocar as mudanças sociais necessárias.

As condições adversas enfrentadas no campo, como a falta de acesso a recursos básicos, impulsionaram a luta por terra e a reforma agrária, um dos pilares fundamentais para a luta por a Educação do Campo. Essa educação não é apenas uma resposta às necessidades de formação dos trabalhadores rurais, mas também pela resistência do povo que vivem nos espaços do campo.

Os Movimentos Sociais, como representantes de interesses organizados, situam suas lutas no domínio dos direitos, não apenas na sua generalização. O MST não se afirma apenas como beneficiário de direitos, mas também como sujeito e promotor histórico da construção de direitos. A educação do campo requer conhecimentos que compreendam a realidade e a capacidade de agir sobre ela, transformando-a e valorizando-a como uma produção coletiva, reconhecendo as identidades camponesas populares e críticas do mundo.

O MST desempenha um papel fundamental na luta por uma educação fundamentada no contexto do campo, defendendo uma educação que respeite e valorize os saberes populares e as culturas locais. Essa educação busca desenvolver uma consciência crítica sobre os espaços em que as populações rurais vivem, abordando questões agrárias, ambientais e sociais, ao mesmo tempo que questiona os modelos educacionais e formativos frequentemente ofertados, que muitas vezes estão distantes da realidade do campo.

Além disso, os Movimentos Sociais buscam alternativas que integrem o ensino às vivências diárias das populações rurais, promovendo uma educação que leve em conta o currículo, os conteúdos e a formação de educadores que compreendam as realidades do campo. Essa abordagem visa atuar de forma transformadora e participativa, com o objetivo de fortalecer as comunidades e promover uma educação mais justa e inclusiva.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os dados obtidos durante a pesquisa, analisados com base na questão-problema deste estudo. A pesquisa teve como base as discussões de autores/as presentes nas teses e dissertações da BDTD sobre a formação de professores/as da Educação do Campo, sob a perspectiva dos Movimentos Sociais. O objetivo foi compreender a influência dos Movimentos Sociais na Educação do Campo e na formação dos/as professores/as que atuam nesses contextos.

Para a realização das buscas, foi feito um mapeamento dos estudos sobre o tema, utilizando critérios de seleção para refinar os resultados. O recorte temporal abrange o período de 2019 a 2023, compreendendo um intervalo de cinco anos. Como critérios de seleção, foram incluídos na busca trabalhos publicados nesse período, no idioma português, na área da educação, utilizando os descritores “Formação de Professor”, “Educação do Campo” e “Movimentos Sociais”.

Foram encontrados 44 trabalhos a partir dos descritores mencionados, mas alguns não apresentaram elementos relacionados aos objetivos desta pesquisa e foram descartados após a leitura dos resumos. Dessa forma, restaram 08 trabalhos relevantes, sendo 06 dissertações e 02 teses, que foram selecionados para a leitura e coleta de dados. O objetivo principal foi analisar os estudos sobre a formação de professores/as da Educação do Campo na perspectiva dos Movimentos Sociais. A pesquisa buscou especificamente analisar a importância dos Movimentos Sociais para a formação dos docentes do campo, elucidar as pesquisas sobre a atuação dos professores/as na concepção da Educação do Campo e identificar as práticas e estratégias propostas nas teses e dissertações para a formação continuada dos professores/as do campo.

As teses e dissertações selecionadas durante a busca direcionaram-nos a vários programas de pós-graduação, a saber: o Programa de Pós-Graduação em Educação de Doutorado na Universidade Federal do Amazonas, o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola de Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado na Universidade do Maranhão, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática de Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares de Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira de Doutorado na Universidade Federal do Maranhão, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social de Mestrado na Universidade

Federal de Minas Gerais, o Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado na Universidade Federal do Oeste do Paraná e o Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado na Universidade Federal do Oeste do Paraná. Desses, a maior parte das pesquisas é de mestrado, com apenas duas de doutorado.

O Quadro 01, abaixo, apresenta as dissertações encontradas, enquanto o Quadro 02 (na página desse trabalho) lista as teses selecionadas na pesquisa.

**Quadro 01** - Dissertações selecionadas na BDTD por título, autor, instituição, ano de defesa e palavras chave no ano de 2019/2023.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR/A</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>PALAVRAS CHAVE</b>
A formação docente nas escolas do campo de nova Iguaçu-RJ: um estudo sobre a formação continuada SEMED/NI	Isabella de Mello Leite	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2020	Educação do Campo; Nova Iguaçu; Formação Continuada.
Campo Alegre, Presente! Uma Análise da formação do professor na escola do campo	Débora Guimarães de Almeida	UFRRJ Instituto de Agronomia	2021	Educação do campo; Formação de professores do campo; Assentamento Campo Alegre;
Tornar-se professor do campo: representação social em movimento em uma licenciatura em educação do campo com habilitação em matemática	Gleice Aparecida de Moraes Lima	Universidade Federal de Minas Gerais	2021	Licenciatura em Educação do Campo; Educação Matemática; Representações Sociais; Formação de Professores (de Matemática).
A formação continuada de professores do campo e a Refocar: rearticulação entre o movimento nacional da educação do campo e a modalidade educacional-região sudoeste do Paraná-2015-2020	Luciane Cerati Borges	Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE	2021	Formação continuada de professores; REFOCAR; Educação do Campo; Coletividade; Pertencimento.
A Formação do Educador do Campo: Concepções, Desafios e Perspectivas à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Regiane Oliveira Rodrigues	Universidade Federal do Maranhão	2022	Formação de professores; Educação do Campo; Movimentos Sociais.
Formação continuada de professores e professoras: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D'Oeste PR-2017-2022	Silvia Christina Copatti Bussolaro	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2023	Educação; Educação do Campo; Formação Continuada de Professores; Itapejara D'Oeste.

Fonte: Os autores (2024)

Das seis dissertações encontradas, três títulos das pesquisas referem-se diretamente à formação continuada de professores do campo: Mello (2020), Borges (2021) e Bussolaro

(2023). As outras pesquisas, pelo título, referem-se à formação de professores sem uma referência direta ao campo.

**Quadro 02** - Teses selecionadas na BDTD por título, autor, instituição e palavras chaves no ano de 2019 a 2023.

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	PALAVRAS CHAVE
A política do Pronera para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites da capital.	Osmiriz Lima Feitosa	Universidade federal do Amazonas	2021	Capitalismo; Formação Docente; Educação do Campo; Pronera.
Formação de educadores do campo: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará	Diana Nara da Silva Oliveira	Universidade Federal do Ceará	2023	Educação do Campo; Política Nacional de Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; Formação de educadores do campo.

Fonte: os autores (2024)

A análise das teses e dissertações encontradas inclui os seguintes estudos: Melo (2020), Lima (2021), Borges (2021), Almeida (2021), Feitosa (2021), Rodrigues (2022), Bussolaro (2023) e Oliveira (2023). Os temas abordados nos estudos indicam que a maioria está voltada para a formação continuada de professores da Educação do Campo, embora, ao longo das discussões, também seja mencionada a formação inicial de professores. É importante destacar que os trabalhos apresentam informações sobre ambas as modalidades de formação, bem como a relação com os Movimentos Sociais. Dessa forma, as dissertações e teses serão analisadas de acordo com os objetivos específicos deste estudo, considerando as contribuições que elas trazem para o entendimento da formação docente no contexto da Educação do Campo e a interação com os Movimentos Sociais.

#### **4.1 A contribuição dos Movimentos Sociais para a formação do professor da Educação do Campo**

Caldart (2009, p. 39) afirma que “[...] a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.” Nesse contexto, é imprescindível discutir as lutas dos Movimentos Sociais do Campo, iniciando pela luta do MST por uma educação que respeite as

especificidades do campo. O movimento busca romper com paradigmas e práticas pedagógicas que não dialogam com as riquezas e saberes dos povos camponeses. Ao pensar em uma educação que valorize e considere os saberes locais, o MST propõe uma educação sustentável e emancipatória, visando o fortalecimento da identidade das pessoas que vivem no e do campo. Essa abordagem visa garantir que a educação no campo seja uma ferramenta de transformação social, alinhada às necessidades e realidades desse contexto.

Um dos objetivos deste trabalho é analisar a importância dos Movimentos Sociais para a formação do professor da Educação do Campo. Dessa forma, nos trabalhos encontrados, foi possível identificar a relação que se estabelece entre os Movimentos Sociais e a Educação do Campo, bem como sua atuação enquanto representantes do campo na construção de políticas públicas para a formação de professores que atuam nesse contexto. É importante destacar que a Educação do Campo é um movimento pedagógico e social que surge como uma resposta às desigualdades históricas e estruturais que afetaram as populações que vivem no campo. Esse movimento busca garantir uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais, sociais e econômicas do campo, visando a inclusão e a justiça educacional para aqueles que tradicionalmente foram excluídos dos sistemas educacionais formais.

O estudo realizado por Almeida (2021) destaca a importância do diálogo com os Movimentos Sociais na formação docente especializada e o papel fundamental que esses movimentos desempenham para romper as lacunas existentes na Educação do Campo e na formação de professores para atender esses espaços e suas especificidades, contribuindo para o fortalecimento da história do campo. O estudo aponta que existe uma falta de diálogo entre os Movimentos Sociais e as escolas, e enfatiza que:

O PRONERA<sup>1</sup>, a LEC<sup>2</sup> e as demais conquistas dos movimentos sociais são grandes bases para a efetivação dos direitos de sujeitos do campo, mas percebemos que esses direitos e políticas sem implementação, fiscalização e manutenção não garantem a Educação do Campo (Almeida, 2021, p. 36).

Nesta perspectiva, a autora considera a importância da formação voltada para o campo e reforça o papel central dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo que seja efetivamente representativa e transformadora. Enquanto representantes do campo, os Movimentos Sociais devem e precisam se posicionar para que alternativas de práticas pedagógicas, bem como de políticas públicas de formação, possam superar os desafios

---

<sup>1</sup> Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

<sup>2</sup> Licenciatura em Educação do Campo

enfrentados na Educação do Campo e na formação de professores/as. Ao reconhecer a contribuição que os Movimentos Sociais desempenham nesses espaços, cria-se oportunidades para uma articulação entre as políticas públicas de formação docente e os sujeitos que compõem esses espaços. Desse modo, viabiliza-se uma perspectiva que valoriza a formação docente como um processo dialógico, onde a prática pedagógica se orienta pelo compromisso com a história, a cultura e a luta por direitos das populações rurais, oferecendo uma educação voltada para o fortalecimento da autonomia e da identidade do campo.

Em consonância com a ideia de Almeida (2021), o estudo de Oliveira (2023) discute a criação das políticas públicas de formação de professores, destacando que a política de formação de educadores do campo surgiu do Movimento Nacional de Educação do Campo, tendo início com a criação do Pronera e, posteriormente, com o Procampo. Essas políticas foram pautadas na necessidade de uma formação específica para educadores do campo. O objetivo dos Movimentos Sociais é relacionar os conteúdos escolares a didáticas que contribuam para a luta pela reforma agrária. Nesse contexto, os conteúdos desenvolvidos nas Escolas do Campo precisam contribuir para a compreensão da função social da terra e sua distribuição de forma justa. Essa luta e compreensão, por sua vez, acontecem a partir dos Movimentos Sociais, que são insubstituíveis no diálogo com as escolas do campo em todos os seus processos formativos.

Diante dessa perspectiva, é fundamental que haja uma formação docente comprometida com a emancipação social, desmistificando os modelos excludentes e priorizando a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diversidades culturais e sociais. Essa formação deve valorizar os saberes locais, favorecendo a autonomia e a organização coletiva dos trabalhadores, em consonância com os princípios da justiça social e da equidade. O papel do educador é, portanto, o de proporcionar um ambiente educacional que seja reflexivo e crítico, permitindo aos alunos e às comunidades rurais se reconhecerem como sujeitos ativos na construção de seu próprio destino, fortalecendo sua identidade e, ao mesmo tempo, contribuindo para a transformação das estruturas sociais desiguais.

O estudo de Feitosa (2021) discute a política do Pronera, visto como uma “via de mão dupla”, evidenciando as contradições e limitações presentes na formação política docente do campo. De acordo com o autor, “a política de formação de professores pelo Pronera é capaz de oferecer uma formação que ultrapasse as fronteiras do capital” (Feitosa, 2021, p. 13). No entanto, ele aponta que ainda existem contradições quando se trata da formação política-emancipatória, considerando que a formação de professores para atuar na Educação do Campo deve ser orientada pelos ideais de luta dos povos que vivem no/do campo, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento crítico e participativo, respeitando e valorizando os saberes

e conhecimentos dos sujeitos envolvidos. Em consonância com essa visão, Freire (1996, p. 30) afirma que “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que reforça a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a importância dos conhecimentos e experiências dos alunos provenientes do campo.

O projeto de educação proposto pelos Movimentos Sociais é essencial para superar as adversidades e lutas opostas, sendo um instrumento significativo na formação de professores do campo. Esses ideais de educação buscam fortalecer a luta para romper com o modelo de formação imposto pelo capital ao longo da história da reforma agrária. Fundamentado no “pluralismo pedagógico”, esse modelo busca desestabilizar a homogeneização do ensino e valorizar as diferentes realidades e culturas, com ênfase no contexto do campo. Ao fazer isso, promove uma educação que respeita as especificidades locais, favorecendo a diversidade e fortalecendo as identidades das populações do campo.

Dentre os trabalhos apresentados no Quadro 01, a discussão de Bussolaro (2023) destaca a relevância dos Movimentos Sociais Populares (MSP) na formação de professores/as do campo e o protagonismo que esses movimentos exercem na criação e execução de iniciativas educacionais nas comunidades rurais, bem como sua participação nas decisões coletivas. A autora ressalta que o curso de magistério para educadores dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária do Fundeb no Rio Grande do Sul, criado na década de 1990, trouxe uma proposta de formação docente alinhada aos ideais dos MSP, com uma proposta educacional voltada especificamente para os assentamentos. Ao estabelecer uma relação significativa nesse processo, Bussolaro conclui que a participação efetiva dos Movimentos Sociais é fundamental na construção da formação continuada de professores/as do campo, buscando a melhoria da qualidade e da equidade na educação. Essa interação promove trocas de ideias e saberes, fortalecendo o vínculo entre os estudantes e o ensino, além de enriquecer as relações sociais entre os sujeitos envolvidos.

Reforçando as contribuições dos Movimentos Sociais para a formação docente, Leite (2020) enfatiza a importância desses movimentos na luta por uma educação efetiva para o campo, destacando a exigência de uma formação profissional específica para educadores/as do campo. A autora sublinha o papel do MST e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), ambos com forte atuação na Educação do Campo, especialmente em municípios específicos. Nessa conjuntura, Leite ressalta que a contribuição dos Movimentos Sociais vai além da criação da modalidade de ensino em si, destacando também sua participação nas ações que buscam alcançar o processo formativo das práticas docentes para atuação nas escolas do campo. A autora enfatiza ainda que o MST não visa apenas a luta por terras, mas também a conquista de

uma educação pensada para promover uma transformação social.

Borges (2020) destaca o papel dos Movimentos Sociais no processo de construção da formação de professores para a Educação do Campo na década de 1990, por meio das mediações dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) com projetos de desenvolvimento estruturados para o campo. Isso indica que a formação de professores para o campo não foi apenas uma iniciativa governamental, mas também uma luta promovida pelos Movimentos Sociais. Nesse sentido, a autora enfatiza o papel fundamental desses movimentos na formação de educadores do campo, buscando prepará-los para além da sala de aula, integrando as lutas sociais para o desenvolvimento das comunidades.

Lima (2021) evidencia a participação do Movimento da Educação do Campo na oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo, por meio de editais do MEC, permitindo que as universidades passassem a ofertar esse curso, configurando uma proposta de educação institucionalizada que atende às necessidades e especificidades do campo. Desse modo, a autora destaca: “a ação dos movimentos sociais, destacando a luta para garantir o acesso e a permanência do camponês nos espaços acadêmicos, especialmente em cursos de formação de professores” (*Ibid.*, p. 77).

O estudo de Rodrigues (2022) apresenta a trajetória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na formação de professores para atuar na Educação do Campo, destacando sua parceria com o PRONERA, o MST e a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA). A pesquisa enfatiza a importância da formação de educadores para um contexto específico, envolvendo instituições e atores sociais. Conforme a autora, a parceria com os Movimentos Sociais contribui de maneira significativa para a formação docente. Nesse viés, ela ressalta que os Movimentos Sociais também lutam por uma formação docente específica para o campo.

Sobre isso, Arroyo (2007, p. 165) destaca que: “Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados [...]”. Essas pontuações feitas por Rodrigues e reafirmadas por Arroyo refletem a construção e o fortalecimento da formação docente e da Educação do Campo.

Alguns dos trabalhos analisados destacam a relevância do diálogo e da parceria que os Movimentos Sociais desempenham na luta pela Educação do Campo e, conseqüentemente, na busca por políticas públicas de formação docente que atendam às demandas e realidades do campo. A partir das análises, ficou evidente que os Movimentos Sociais têm um papel formativo, político e pedagógico na luta pela autonomia dos sujeitos do campo, refletindo

diretamente nos processos formativos docentes. Esse envolvimento contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e verdadeiramente transformadora.

## **4.2 Formação inicial de professores para atuação na Educação do Campo**

Mapeando os estudos que foram previamente selecionados na pesquisa dentro da biblioteca mencionada neste estudo, abordaremos as relações que se estabelecem com o seguinte objetivo do nosso trabalho: apresentar as pesquisas que tratam da atuação do professor na concepção da Educação do Campo.

O estudo de Oliveira (2023), intitulado “Formação de educadores do campo: O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará”, discute a implementação da Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam) no estado do Ceará, que tem o objetivo de formar professores multidisciplinares para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Do mesmo modo, avalia a matriz curricular desse curso, que dispõe de uma formação por áreas do conhecimento, destacando o compromisso desses cursos com a formação docente contextualizada e voltada para a transformação social das populações do campo, com propostas pedagógicas independentes dos modelos de formação docente atuais no Brasil. A formação de professores, segundo Oliveira (2023, p. 24), “influencia diretamente na transformação social das comunidades e sujeitos envolvidos”.

Nesta conjuntura, a autora cita os eventos realizados no país pelos egressos da Licenciatura em Educação do Campo para dialogar, discutir as temáticas e compreender o atual contexto para possíveis mudanças. “Esse movimento dos estudantes e egressos visa contribuir com a expansão das licenciaturas pelo país, além de propor propostas baseadas nas experiências já existentes” (Oliveira, 2023, p. 95). O estudo traz destaques importantes quanto à oferta e seleção desse curso, que prioriza aqueles que possuem vínculo com os Movimentos Sociais e com a escola do campo. A oferta é feita por dois anos, dando seguimento por opção de áreas. A partir das evidências, o estudo constata algumas intercorrências e desafios enfrentados pela demora na realização do curso, o que acabou resultando na evasão de um número expressivo de estudantes e em inúmeras dificuldades enfrentadas pelos sujeitos ao longo do curso. No entanto, essas experiências trazem grandes contribuições para a Educação do Campo no Ceará. A autora ainda faz um mapeamento dos egressos desse curso quanto à sua ocupação.

Em seu estudo, Almeida (2021) aborda os programas de apoio à formação de professores

para a Educação do Campo, como o Pronera, Procampo e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Esses programas discutem as licenciaturas para a formação de educadores do campo, bem como os desafios enfrentados pelas universidades e pelos egressos do curso em sua atuação. “O objetivo da LEC, desde sua conquista, sempre foi a formação do professor para a Escola do Campo” (Almeida, 2021, p. 34). A formação é voltada para a docência do 6º ao 9º ano, e “grande parte da estrutura do curso é formar um professor do campo consciente e crítico para o debate sobre a luta e capacitado para agir na busca por uma Educação do Campo formadora de sujeitos do campo” (p. 34).

No entanto, a autora destaca os desafios enfrentados pelas universidades que oferecem a LEC, que vão desde problemas estruturais até a falta de apoio pedagógico para a formação de professores que desejam atuar na Educação do Campo. “A forma de organização curricular dessas graduações deve intencionalizar atividades e processos que garantam e exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes” (Molina; Sá, 2011, p. 363). O curso de formação possui um currículo específico que aborda a Educação do Campo, considerando as reais necessidades dos sujeitos.

Além desses desafios enfrentados na formação, segundo Almeida (2021) os egressos dos cursos de LEC enfrentam desafios para atuar de forma efetiva na Educação do Campo, haja vista que a inserção ocorre na maioria das vezes pelo concurso público, porém, os editais desses concursos não disponibilizam vagas específicas para profissionais formados nesses cursos LEC, desse modo, os egressos recorrem em muitas das vezes aos trabalhos por contratos temporários. Essas lacunas, que ainda existem, refletem a falta de políticas públicas que reconheçam e valorizem a especificidade da formação em Educação do Campo dificultando o acesso de acordo com as suas formações adquiridas. Sobre isso, Arroyo (2007 p.172) diz que “reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências”.

A superação por práticas de gestão pela suplência de carência e de políticas temporárias é essencial para avanços na consolidação de uma Educação do Campo que seja de fato estruturada por uma política pública que valorize os profissionais da Educação do Campo por meio de concursos públicos específicos, estabilidade e formação continuada de qualidade, promovendo a equidade nas relações com redes e escolas urbanas. Para garantir uma Educação do Campo que reconheça e atenda às especificidades socioculturais, políticas e econômicas das questões sociais do campo.

No estudo de Bussolaro (2023) é discutida a formação inicial de professores para a

Educação do Campo e é destacado o abandono das políticas educacionais voltadas para o campo no período entre a Proclamação da República (1889) e 1964. Segundo a autora, durante esse período a formação de professores para a educação rural foi baseada nos interesses dominantes,

De modo geral, a visão que se pode ter sobre a formação de professores da Educação do Campo é que historicamente ela foi negligenciada, com modelos educacionais desvinculados das reais necessidades do campo, com transmissão de conteúdos voltados para atender os interesses da elite, deixando de lado as especificidades e realidade do campo marcando uma reprodução das desigualdades sociais. Paulo Freire, especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2005), critica os modelos educacionais que reproduzem essas desigualdades e servem aos interesses das elites dominantes. Nesse sentido, é essencial promover um modelo educacional que valorize os saberes locais, respeite as diversidades culturais e contribua para a emancipação social e econômica da população camponesa, rompendo com práticas que perpetuam a desigualdade e a exclusão.

Feitosa (2021) aborda o programa de formação de professores do campo. O Procampo foi criado através do MEC/SECADI e das lutas dos trabalhadores rurais. O principal objetivo da formação desses professores é fortalecer a atuação política e pedagógica, alinhando-se às lutas sociais e à realidade material da vida no campo, assim, o estudo reforça a necessidade de uma formação inicial de professores para atuar na Educação do Campo, oferecendo o apoio necessário e valorizando os saberes do campo. O autor apresenta as contradições da política de formação do Pronera para formação de professores do campo discutindo os limites dentro das formas de acumulação capitalista a partir de um curso. Por outro lado, defende que a matriz curricular e a teoria pedagógica dos professores formados reproduzem um ecletismo pedagógico específico das tendências pós-modernas. Em resumo, o autor critica a forma como o curso aborda as questões estruturais da realidade agrária, levantando questionamentos sobre a adequação das políticas educacionais e da formação docente ao ignorar o caráter orgânico e estrutural das relações capitalistas submetendo a educação a demandas do mercado e a uma lógica instrumental que prioriza resultados imediatos em detrimento de uma formação crítica e contextualizada.

Nesta conjuntura, Feitosa (*Ibid.*) destaca o Pronacampo como uma política de formação que busca assegurar as melhorias do campo, incluindo a formação, fortalecendo as Licenciaturas de Educação do Campo. Ademais, o estudo revela que, em 2017, aproximadamente 42% dos professores do campo não possuíam formação de nível superior, segundo o censo escolar. O autor apresenta quatro eixos fundantes no processo de formação de professores do campo: pedagogia socialista, pedagogia do movimento, educação popular e o

trabalho como categoria fundante do ser social.

Borges (2020) aborda os processos de formação inicial de professores do campo destacando os resultados da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I Pnera) em 2005, sobre a necessidade de uma formação inicial de professores para o contexto da Educação do Campo, após dados evidenciarem altos índices de analfabetismo e acesso restrito ao nível superior dentre a população da reforma agrária, assim como, o Procampo em 2006 foi estruturado para capacitar profissionais para as especificidades da escola do campo “[...] essa formação inicial de professores, desdobrou-se a partir de uma organização curricular diferenciada, em regime de alternância” (Borges, 2020, p. 74) considerando a realidade na escola e fora dela.

Lima (2021) destaca a relevância dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, incluindo a habilitação em Matemática. De acordo com a autora, a agregação de conhecimentos promovida pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) nos cursos de licenciatura voltados para o trabalho no campo contribuiu significativamente para a criação do Programa de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Esse programa representa um avanço para a Educação do Campo e para a formação de professores específicos para essa modalidade de ensino, em parceria com as universidades. O Procampo incentiva moradores e trabalhadores rurais a se tornarem docentes nessas regiões, seguindo a Pedagogia da Alternância, que combina o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), possibilitando que os estudantes permaneçam em seus territórios de origem. Nesse sentido, trata-se de uma formação que considera não apenas a dimensão acadêmica, mas também as vivências e a realidade sociocultural dos educandos.

Do mesmo modo, destaca-se a formulação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e as ações desenvolvidas para o fortalecimento da formação docente nessa modalidade. Ademais, o estudo analisa o curso de Licenciatura em Educação do Campo, iniciado em 2009 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ressaltando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso ofertado. Lima (2021) investiga a licenciatura com habilitação em Matemática por meio de entrevistas com estudantes, analisando os percursos formativos, a importância e a forma como o curso se estrutura para atender às especificidades da Educação do Campo. Conforme a autora, “uma das propostas pedagógicas em que se baseia a Licenciatura em Educação do Campo para ressignificar essa concepção e atuar como um instrumento de pertencimento é a dinâmica de uma formação pautada na Pedagogia da Alternância” (Lima, 2021, p.74). Por fim, enfatiza-se que a construção da identidade docente no campo é um processo dinâmico, influenciado por diferentes fatores e contextos ao longo da

trajetória formativa na licenciatura.

O estudo evidencia a importância da relação entre universidade, estudantes e comunidade na construção e ressignificação das representações sobre a docência no contexto do campo, considerando que a formação docente é, simultaneamente, um processo individual e coletivo. Dessa forma, ao analisar a formação de professores, é possível não apenas compreender suas práticas pedagógicas, mas também investigar os fatores que motivaram a escolha pela profissão e como essa vivência permeia sua trajetória formativa. Ainda que o docente esteja engajado na profissão há muitos anos, torna-se fundamental que ele reflita e discuta aspectos de sua prática sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, um dos desafios enfrentados na carreira docente é a construção da identidade profissional, que pode gerar tensões e adaptações ao longo do tempo.

Rodrigues (2022) discute o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ressaltando que sua criação atende às demandas educacionais e sociais das populações rurais, além de contribuir para a formação de docentes que atuarão nesses territórios. Segundo a autora, a estrutura curricular do curso, respaldada por bases pedagógicas sólidas, reafirma o compromisso com a diversidade, a inclusão e a valorização das especificidades das comunidades do campo. O curso combina ensino teórico e prático, garantindo uma formação ampliada e adequada às particularidades dessa modalidade educacional.

Entretanto, Rodrigues (2022) também aponta a carência de políticas públicas que contemplem as especificidades da Educação do Campo e da formação docente para essa realidade. Nesse sentido, Caldart (2009, p.42) enfatiza que “[...] considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e a prática social que forma esses sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos.” Assim, torna-se imprescindível romper com as barreiras estruturais, pedagógicas e sociais ainda presentes na Educação do Campo, promovendo políticas públicas e formações docentes adequadas para mitigar as desigualdades enfrentadas por essa população.

Em síntese, os estudos analisados, com destaque para a formação inicial de professores, evidenciam as trajetórias históricas das Licenciaturas em Educação do Campo, seus desafios, contradições e avanços. Refletem, ainda, as conquistas alcançadas ao longo dos anos na preparação de educadores para atuar nesse contexto. Nesse viés, as pesquisas abordam as políticas públicas e os programas que contemplam a formação docente específica para a Educação do Campo, destacando sua relevância na construção de uma educação contextualizada e comprometida com as realidades camponesas.

### 4.3 Formação continuada de professores da Educação do Campo

Dando seguimento às etapas deste estudo, aqui serão abordados os achados da pesquisa e as relações que se estabelecem com o terceiro objetivo de nosso estudo: identificar práticas e estratégias que têm sido propostas nas teses e dissertações para a formação continuada de professores do campo.

Leite (2020) discute o processo de consolidação da Educação do Campo e o processo histórico da formação continuada, analisando os cursos de formação desenvolvidos nas escolas do município de Nova Iguaçu em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), iniciados em 2009. No entanto, a autora destaca que a falta de continuidade nos processos formativos apresenta dificuldades, afetando diretamente a implementação de políticas públicas e prejudicando o desenvolvimento de práticas de ensino transformadoras, o que impacta negativamente a evolução e as melhorias na Educação do Campo. Candau (2008, *apud* Leite, 2020, p. 66) afirma que “[...] a formação de professores e o saber docente são concebidos por um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento que se produz na prática pedagógica reflexiva crítica, a práxis de Marx.”

A autora destaca as propostas de formação continuada em parceria com a UFRRJ, com a Secretaria Municipal de Educação, por meio da adesão à escola ativa via Plano de Ações Articuladas (PAR), seguidas por seminários, cursos e aperfeiçoamentos. De acordo com Leite, o Plano Municipal de Educação (PME) 2008/2018 de Nova Iguaçu propõe objetivos específicos para o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo. Dentre esses objetivos, o segundo trata sobre a política de formação docente do campo, adaptada à realidade da Educação do Campo.

Ainda, observa que, apesar da política de formação continuada da rede estar vinculada a uma proposta de formação urbana para atender as escolas do campo, em 2009 iniciou-se uma proposta específica com o objetivo de atender às demandas da formação de educadores do campo, a qual foi ampliada nos anos seguintes, respaldada pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para a Educação do Campo, com base em dois focos principais: o pedagógico e o político (Brasil, 2002).

Leite (*Ibid.*) também aponta que, embora a formação continuada para as escolas do campo tenha se tornado um espaço de debate, reflexões e mudanças desafiadoras, os profissionais envolvidos e as formas como as formações são ofertadas têm enfraquecido ao

longo do tempo.

A pesquisa de Almeida (2021) investiga os processos passados e atuais de formação docente, focando na capacitação para atuação em uma escola municipalizada em Campo Alegre/RJ. Durante a análise, a autora destaca dois momentos importantes de formação continuada. O primeiro ocorreu em 2011, quando se estabeleceu uma formação que abriu espaço para o diálogo e parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e com os Movimentos Sociais. A autora ressalta: “Estabeleceu-se ali um espaço de formação e trocas em que a escola esteve em diálogo com Universidades e Movimentos Sociais em busca de recuperar sua identidade perdida como escola do campo” (Almeida, 2021, p. 27).

Dessa forma, Almeida (2021) discute os perfis de formação identificados e os desafios enfrentados pela escola, destacando o compromisso com uma educação igualitária. A autora observa: “Foram muitos os processos formativos recebidos pela escola, frente aos desafios que enfrenta, até os dias atuais [...]” (*Ibid.*, p. 27). Nesse contexto, a autora enfatiza que o diálogo com os Movimentos Sociais e as universidades resultou em projetos de formação de professores com um olhar voltado para o campo, contribuindo para o fortalecimento da escola, a qualificação dos profissionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas com a realidade do campo.

Ao analisar as narrativas dos professores, Almeida (2021) aponta inconstâncias na formação continuada na Escola Municipalizada de Campo Alegre-RJ, destacando algumas barreiras, como a falta de diálogo com os Movimentos Sociais e a oferta de formações específicas para o contexto do campo. A autora relata que: “A secretaria não oferece a formação contínua para todos. Os episódios formativos não alcançam todos os docentes que, em diferentes momentos, lecionaram na escola” (Almeida, 2021, p. 63). Dessa forma, a pesquisa ressalta a necessidade de romper com os paradigmas que dificultam o processo formativo na escola.

O estudo enfatiza a importância de uma formação continuada específica e contextualizada para os professores que atuam na Educação do Campo, já que as formações generalistas e padronizadas, muitas vezes oferecidas pelas secretarias de educação, não atendem às necessidades das diversas modalidades de ensino no campo. Dialogando com Nóvoa (1995, p. 25), a autora afirma que: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” Assim, é essencial que a formação docente seja um processo contínuo de reflexão e adaptação, focado na realidade e nas demandas específicas dos educadores e das comunidades do campo.

Ademais, o estudo de Almeida (2021) menciona possíveis intervenções que podem ser realizadas para romper com o modelo de formação generalista. A autora ressalta que é necessário garantir a autonomia do trabalho pedagógico, apontando que, quando a formação não considera as especificidades do campo, não há possibilidade de autonomia para os educadores. Isso reforça a importância de uma formação continuada adaptada à realidade local, que permita ao docente atuar de forma mais integrada e relevante para o contexto das escolas do campo.

No estudo de Feitosa (2021), é abordado o curso de formação continuada por meio da Especialização em Educação do Campo, realizado em convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), Pronera e Universidade Federal de Roraima (UFRR), com o objetivo de atender às áreas de assentamentos de reforma agrária em Roraima. Feitosa (2021, p.192) destaca a relevância dessa iniciativa ao afirmar que “[...] diante da envergadura da política do Pronera, os cursos de formação docente representaram um avanço para áreas rurais, no que se refere aos processos formativos de professores do campo.” O estudo enfatiza como essa política tem sido um marco importante na melhoria da formação de professores nas áreas rurais, contribuindo para a qualificação docente e promovendo uma educação mais contextualizada e relevante para os educadores e as comunidades do campo.

No entanto, o estudo aponta contradições referentes às mediações e especificidades do curso de especialização mencionado, com base em documentos oficiais e na política de formação de professores. Ademais, o autor defende uma formação docente fundamentada na Educação do Campo, que valoriza as práticas pedagógicas contextualizadas e as realidades das comunidades rurais.

Em relação à formação continuada, Bussolaro (2023) apresenta a construção histórica da formação continuada de professores da Educação do Campo no Brasil, com foco específico em um projeto realizado em escolas municipais e estaduais, em parceria com a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Unioeste) e a Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (ASSEOAR), no município de Itapejara D’Oeste, PR, iniciado em 2017 e concluído em 2022. O estudo destaca como essa iniciativa contribuiu para o fortalecimento da luta contra as ameaças de fechamento das escolas do campo, ao mesmo tempo em que reforçou a importância da formação continuada de professores e da participação ativa da universidade nesse processo.

Bussolaro (2023) ressalta que essa parceria entre a universidade e as escolas trouxe um aspecto positivo, favorecendo a análise das reais condições das escolas públicas do campo e promovendo uma metodologia “participativo-colaborativa com enfoque em reflexões problematizadoras e intervenções criadoras” (Bussolaro, 2023, p. 238). Essa abordagem

despertou os sujeitos envolvidos a vivenciarem as situações reais do campo e a buscar alternativas para mudanças no contexto em que estavam inseridos.

A autora também destaca que a colaboração entre a universidade e a escola estabeleceu um espaço de troca de saberes e experiências, articulando a teoria com a prática e rompendo com o formato generalista de formação. Segundo Bussolaro (2023), a proposta era “[...] a procura por uma formação que contribuísse para aproximar a escola da Modalidade e deixar de ser apenas ‘letra’, nomenclatura, mas passar a efetivar de fato a Educação do Campo” (Bussolaro, 2023, p. 232). Além disso, a formação continuada foi crucial para aprimorar os conhecimentos sobre a Educação do Campo, suprimindo lacunas deixadas pela formação inicial, que muitas vezes não abordava de maneira aprofundada as especificidades do campo devido ao curto período de tempo dedicado a essa formação. Com isso, os professores puderam desenvolver práticas pedagógicas mais alinhadas com a realidade local e com as necessidades da educação do campo.

Ademais, a autora, após análise de entrevistas e atas de formação, aponta lacunas existentes na história das propostas de formação continuada de professores vinculados à Educação do Campo no município estudado. O estudo revela que, atualmente, busca-se superar essas barreiras, agregando novos conhecimentos para fortalecer a Educação do Campo e as iniciativas de formação continuada, por meio de novas estratégias e práticas pedagógicas. Essas práticas foram desenvolvidas a partir das formações ofertadas, vinculadas à demanda do campo e à participação ativa dos envolvidos nesse processo, incluindo a comunidade local.

Bussolaro (2023, p. 297) destaca que “o envolvimento da comunidade acabou potencializando outros aspectos que também emergiram do processo de formação continuada, como, por exemplo, a forma com que ela foi pensada, organizada, construída”. Dessa forma, a formação se configura como um processo coletivo que não só fortalece a educação e a aprendizagem, mas também contribui para a construção de uma escola mais conectada com as realidades e as necessidades da comunidade rural, criando uma verdadeira articulação entre o saber acadêmico e o saber local.

O estudo de Oliveira (2023) faz um levantamento importante sobre as experiências de formação continuada para professores, com foco nas iniciativas *Latu Sensu* a partir de 2014 no estado do Ceará. O objetivo dessas iniciativas era ofertar formação continuada para educadores que atuam em áreas de reforma agrária, áreas rurais ou que possuem vínculos com Movimentos Sociais, proporcionando a qualificação dos profissionais e capacitando-os para atuar efetivamente nos espaços do campo (Oliveira, 2023, p. 165).

Já Borges (2021) analisa as práticas de formação continuada de educadores em Escolas

Públicas do Campo no Sudoeste do Paraná, destacando as contribuições da Rede de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo (Refocar), que envolveu a parceria entre universidades, Movimentos Sociais, sindicatos e órgãos governamentais. A autora observa os impactos positivos dessas iniciativas ao longo de duas décadas, que foram fundamentadas nas leis e políticas públicas da Educação do Campo. No entanto, Borges faz uma crítica à inércia da formação continuada das escolas públicas do campo em níveis nacional e estadual. A dependência das ações dos estados e a falta de protagonismo das escolas do campo e de suas comunidades são problemáticas, pois limitam a produção de referências próprias e a articulação com os Movimentos Sociais, o que enfraquece a autonomia das escolas e das comunidades rurais.

Assim, Borges defende a necessidade de uma articulação mais efetiva entre as escolas públicas do campo, os Movimentos Sociais e as leis que respaldam a Educação do Campo. A criação de estratégias de formação de educadores com práticas pedagógicas alinhadas à realidade do campo é essencial para o avanço e valorização dessa modalidade de ensino, garantindo que as escolas do campo tenham mais autonomia e controle sobre suas práticas educativas e, conseqüentemente, sobre o seu processo de formação continuada.

A partir das narrativas dos entrevistados, a autora evidencia que a falta de uma formação específica para professores do campo, aliada à ameaça de fechamento das escolas, impulsionou a busca por alternativas que fortalecessem as escolas do campo. A parceria entre universidade, escola e família foi fundamental nesse processo, pois ajudou na construção de uma formação continuada que atendesse às reais necessidades do campo. Além disso, a articulação entre a escola e a comunidade teve um papel crucial, buscando entender a realidade dos alunos e reorganizando os planejamentos pedagógicos para integrar os conteúdos à realidade local. Essas estratégias são parte essencial do processo de formação docente do campo, pois permitem um ensino mais contextualizado e conectado com o cotidiano dos estudantes.

O estudo também destaca a relação entre a formação continuada de professores e a identidade da escola do campo, mostrando as movimentações que acontecem tanto "para fora", no sentido de conectar a escola com a comunidade e outras instituições, quanto "para dentro", ao fortalecer a construção de práticas pedagógicas que refletem e respeitam as especificidades do campo.

Em resumo, os estudos analisados reafirmam a importância da formação continuada para os professores da Educação do Campo, pois ela é essencial para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos e do trabalho pedagógico. Além disso, ela contribui significativamente para o fortalecimento dessa modalidade de ensino, considerando as particularidades do campo

e as especificidades das comunidades rurais. Entre os aspectos mais relevantes, destacam-se as práticas e estratégias adotadas em parceria com a universidade e a comunidade, que visam melhorar tanto a formação inicial quanto a continuada dos educadores do campo. Essas iniciativas são fundamentais para garantir um ensino de qualidade, que realmente atenda às necessidades e realidades dos alunos e das comunidades do campo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (Arroyo, et. al., 2008, p.27)*

A Educação do Campo, como direito garantido por lei, reflete as lutas históricas dos Movimentos Sociais Populares, que buscam garantir uma educação de qualidade para todos os sujeitos que vivem e trabalham no campo, incluindo lavradores, posseiros, extrativistas, pescadores, assentados e acampados da Reforma Agrária, caiçaras, indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Esses sujeitos, com suas diversidades culturais, sociais e econômicas, exigem uma educação que não apenas os reconheça, mas que seja verdadeiramente conectada às suas realidades e demandas, levando em consideração suas especificidades.

Como bem discutido por Arroyo (2008), é fundamental que a educação no campo não seja dissociada dos sujeitos que a vivenciam, de sua história e dos conhecimentos que eles trazem de suas vivências cotidianas. Nesse sentido, a proposta educacional deve ser construída a partir de um PPP que respeite e dialogue com as comunidades do campo, buscando uma formação que seja crítica, reflexiva e transformadora.

O PPP, então, deve ser um instrumento que, além de atender às necessidades de ensino, seja comprometido com a emancipação dos sujeitos do campo, trabalhando a construção de uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, mas que seja capaz de contribuir para a luta por direitos, pela justiça social e pela superação das desigualdades. Essa proposta educacional deve engajar os sujeitos como participantes ativos, valorizando seus saberes, suas culturas e suas histórias, e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que possam atuar em suas comunidades e em suas lutas sociais.

O estudo proposto, ao analisar o processo de formação de professores para atuar na Educação do Campo, a partir das pesquisas disponíveis na BDTD entre 2019 e 2023, evidencia a importância de se aprofundar nas discussões sobre os avanços e desafios dessa formação. Embora tenha ocorrido um progresso significativo ao longo da história da Educação do Campo, os resultados obtidos apontam para a necessidade de mais ações concretas e de maior comprometimento por parte das políticas públicas. Essas políticas devem garantir a criação de programas de formação docente específicos, que atendam às necessidades reais da Educação do Campo, com foco na realidade das comunidades rurais e nas questões sociais, culturais e econômicas que caracterizam esses espaços.

A pesquisa qualitativa, que se baseia em uma abordagem documental, permitiu observar

que, apesar dos avanços, ainda há uma grande lacuna em termos de oferta e qualidade das formações. As políticas públicas precisam ser mais assertivas na criação de programas de formação continuada e inicial que atendam as especificidades do campo. Isso exige um compromisso com a formação de professores críticos e reflexivos, capazes de enfrentar os desafios próprios dos espaços escolares do campo, como a carência de infraestrutura, a resistência a novas metodologias e a necessidade de adaptação dos currículos à realidade local.

A discussão sobre a formação docente no contexto da Educação do Campo também aponta para a importância do diálogo e da participação ativa dos Movimentos Sociais, que desempenham um papel fundamental na luta pela construção de uma educação que respeite os direitos dos sujeitos do campo e que, ao mesmo tempo, garanta uma formação docente preparada para os desafios desses espaços. A parceria entre Movimentos Sociais, universidades e comunidades locais é essencial para que os professores se sintam apoiados e capacitados para desenvolver práticas pedagógicas que, de fato, atendam às necessidades do campo.

Portanto, para que a Educação do Campo se fortaleça de forma sustentável e relevante, é necessário que os processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, sejam ainda mais específicos, contextualizados e adaptados às realidades dos educadores e das comunidades rurais, sempre com uma abordagem crítica e reflexiva. Isso contribuirá para a superação das desigualdades educacionais e para o empoderamento dos sujeitos do campo, promovendo um ensino de qualidade e inclusivo.

A análise das teses e dissertações disponíveis na BDTD sobre a formação de professores do campo entre 2019 e 2023 revelou contribuições significativas para o entendimento das complexidades e desafios dessa modalidade de ensino. De acordo com os estudos analisados, fica evidente a importância da atuação dos Movimentos Sociais na luta pela criação e consolidação da Educação do Campo, que se estende à formação de professores alinhada às necessidades específicas das comunidades rurais.

Os resultados principais da pesquisa indicam que as políticas de formação, como o PRONERA e o PRONACAMPO, têm papel fundamental na qualificação dos educadores, embora ainda haja muitos desafios, como a escassez de formações continuadas adequadas. A participação das universidades nesse processo de formação continuada também se destacou como uma ferramenta essencial, mas com limitações, uma vez que os modelos de formação predominantes muitas vezes não contemplam as especificidades do campo. Além disso, o estudo identificou que a influência do capitalismo nas propostas de formação docente e a resistência dos professores às mudanças pedagógicas emergem como obstáculos adicionais no processo formativo.

Outro ponto relevante que surgiu das análises foi a escassez de formações continuadas que atendam especificamente às necessidades dos educadores do campo. Isso evidencia a importância da construção de programas formativos mais adaptados e contextualizados para essas realidades. A participação ativa dos Movimentos Sociais também foi apontada como crucial para a valorização da identidade e das lutas dos sujeitos do campo, o que contribui não apenas para a formação pedagógica, mas também para o fortalecimento da educação como um direito legítimo para todos.

Em síntese, o estudo trouxe importantes contribuições para a compreensão dos processos de formação docente na Educação do Campo, tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto social. Ele enriqueceu o conhecimento sobre as políticas e práticas que impactam a formação de professores, ao mesmo tempo que proporcionou uma reflexão profunda sobre a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as singularidades dos sujeitos do campo.

Este trabalho não só enriquece a formação pessoal, mas também oferece uma fonte valiosa para futuras pesquisas, além de contribuir para o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos plenos, com direitos e dignidade, e para a luta por uma educação que considere suas realidades e desafios.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. G. de. **Campo alegre, presente!** Uma análise da formação do professor na escola do campo. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/12712>. Acesso em: 16 jan.2025
- ARROYO, M. et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível <http://www.cedes.unicamp.br/nível> Acesso em: 15 jan. 2025
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BORGES, L. C.. **A formação continuada de professores do campo e a Refocar:** rearticulação entre o movimento nacional da educação do campo e a modalidade educacional - região Sudoeste do Paraná - 2015-2020. 2021. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6024>. Acesso em: 28 jan. 2025
- BOTELHO, J. M.; CRUZ, V. A. G. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 10 Jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:** Parecer nº 36/2001. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, 2001. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf). Acesso em: 19 fev.2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, Lei nº 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em 18 de fev.2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 18 nov.2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de

Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/index> Acesso em: 05 dez.2024

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 08 nov.2024

BUSSOLARO, S. C. C. Formação continuada de professores e professoras: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D'Oeste, PR- 2017-2022. 2023. 359 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6773>. Acesso em: 04 Fev.2025

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. disponível  
<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003> Acesso em: 20 jan.2025

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: **construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Acesso em: 15.nov.2025

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FEITOSA, O. L. **A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital**. 2021. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em:  
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8394>. Acesso em: 20.jan.2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, M. C.; BRICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 4 mar. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016> Acesso em: 10.nov.2025

GHONH, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333–361, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-2478201100020000>. Acesso em: 25. fev.2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

LEITE, I. de M. **A formação docente nas escolas do campo de Nova Iguaçu-RJ**: um estudo sobre formação continuada SEMED/NI. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu-RJ, 2020.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, G. A. de M. **Tornar-se professor do campo**: representações sociais em movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/41782>. Acesso em: 25 jan.2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C. Contribuições das LEdoCs à formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181170>.

MST. **Caderno da educação nº 13** – Dossiê MST Escola. Documentos e estudos (1990 – 2001). Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em: 03 nov. 2024.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. F. A posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 10 nov. 2025.

OLIVEIRA, D. N. da S. **Formação de educadores do campo: o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará.** Orientador: Luís Távora Furtado Ribeiro. 2023. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/71319>. Acesso em: 28 jan. 2025.

RODRIGUES, R. O. **A formação do educador do campo: concepções, desafios e perspectivas à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** 2022. 116 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4470>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 16 out. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [online], 2009, vol. 14, n. 40, pp. 143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAURINI, S. **História da Educação no Brasil.** São Paulo: Moderna, 2004.