



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – *CAMPUS XII*

MARLI CALDEIRA CUNHA

RUTE DE JESUS SOUZA

**FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA DO CAMPO: QUAIS
DESAFIOS E DIFICULDADES AS PESQUISAS APONTAM?**

GUANAMBI-BA

2025

MARLI CALDEIRA CUNHA

RUTE DE JESUS SOUZA

**FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA DO CAMPO: QUAIS
DESAFIOS E DIFICULDADES AS PESQUISAS APONTAM?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XII de Guanambi, como requisito para conclusão do curso de graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Rodrigues da Trindade

Linha de Pesquisa: Políticas públicas, práticas educativas e sujeitos da Educação do Campo.

GUANAMBI-BA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

C972f

Cunha, Marli Caldeira

FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA DO CAMPO:
QUAIS DESAFIOS E DIFICULDADES AS PESQUISAS APONTAM? /
Marli Caldeira Cunha, Rute de Jesus Souza. Orientador(a): Prof. Dr.
Domingos Rodrigues da Trindade. Trindade. Guanambi, 2025.

36 p.

TCC (Graduação - Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia.
Guanambi. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Educação do Campo. 2.Formação dos/das professores/as. 3.
Políticas públicas. 4.Desafios . 5.Escolas . I. Souza, Rute de Jesus . II.
Trindade,Prof. Dr. Domingos Rodrigues da. III. Universidade do Estado
da Bahia. Guanambi. IV. Título.

CDD: 371

MARLI CALDEIRA CUNHA

RUTE DE JESUS SOUZA

**FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA DO CAMPO: QUAIS
DESAFIOS E DIFICULDADES AS PESQUISAS APONTAM?**

Data de defesa: 28 de março de 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



DOMINGOS RODRIGUES DA TRINDADE

Data: 31/07/2025 16:19:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr Domingos Rodrigues da Trindade (Orientador)

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Documento assinado digitalmente



MARIA DE FATIMA PEREIRA CARVALHO

Data: 31/07/2025 11:29:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora

Profa Dra. Maria de Fátima Pereira Carvalho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Documento assinado digitalmente



LEIDJANE FERNANDES BALEEIRO

Data: 31/07/2025 10:39:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora

Prof. Ma. Leidjane Fernandes Baleeiro

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecemos a Deus, que abençoou todo esse nosso percurso, em meio as dificuldades nos permitiu continuar sempre dedicadas e comprometidas com nossos estudos.

Afetuosamente, aos nossos pais, demais familiares e amigos que sempre estiveram nos apoiando e incentivando nessa trajetória acadêmica.

Em especial, ao nosso orientador pela disponibilidade, apoio e reflexões fundamentais, com as quais aprendemos bastante. Estendemos nossos agradecimentos aos demais professores da Universidade do Estado da Bahia que também dividiram seus saberes e contribuíram para nossa formação.

Carinhosamente aos nossos colegas de turma, pelas trocas, vivências, compartilhamento de angústias, alegrias e pelo companheirismo de alguns em especial, somos imensamente gratas.

Nossos sinceros agradecimentos a todos(as) que direta ou indiretamente fizeram parte dessa nossa caminhada. Muito obrigada!

RESUMO

Esse trabalho versa sobre a formação de professores e professoras das escolas do campo. O objetivo foi investigar os desafios, as dificuldades e contradições presentes na formação dos/das professores/as das escolas do campo apontados pelas pesquisas realizadas e refletir sobre as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores/as das escolas do campo. A metodologia adotada é qualitativa do tipo bibliográfica a partir de um levantamento nos bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), partindo da análise de artigos científicos, teses e dissertações. A fundamentação teórica foi feita a partir de autores/as que abordam sobre a concepção de formação de professores e professoras do campo: Arroyo (2007), Caldart (2004), Molina e Antunes-Rocha (2014), e Saviani (2009). Os resultados encontrados revelaram os principais desafios e tensionamentos presentes na formação de professores/as das escolas do campo. Apesar dos avanços, encontram-se muitas dificuldades para que as políticas públicas sejam consolidadas. Conclui-se que, mesmo diante desses enfrentamentos, é notável as conquistas alcançadas pela população camponesa e os movimentos sociais, possibilitando a promoção de uma Educação do/no Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; formação dos/das professores/as; políticas públicas; desafios; escolas.

ABSTRACT

This study examines the training of rural school teachers. The objective was to investigate the challenges, difficulties, and contradictions in the training of rural school teachers, as identified in research, and to reflect on public policies for initial and continuing teacher training in rural schools. The methodology adopted is qualitative and bibliographic, based on a survey of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPed), based on the analysis of scientific articles, theses, and dissertations. The theoretical foundation was based on authors who address the concept of rural teacher training: Arroyo (2007), Caldart (2004), Molina and Antunes-Rocha (2014), and Saviani (2009). The results revealed the main challenges and tensions present in the training of rural school teachers. Despite the progress, many challenges remain in consolidating public policies. The conclusion is that, even with these challenges, the achievements of the rural population and social movements are notable, enabling the promotion of Rural Education.

Keywords: Rural education; teacher training; public policies; challenges; schools.

LISTA DE SIGLAS

ANPED-Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES- Coordenação De Aperfeiçoamento de pessoa de Nível Superior
CEB- Câmara de Educação Básica
CONSED- Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG-Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CNE- Conselho Nacional de Educação
ENERA-Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
FETRAF-Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC- Licenciatura em Educação do Campo
MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PARFOR-Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPP- Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
RESAB- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
UNDIME-União dos Dirigentes Municipais de Educação
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UEPB- Universidade Estadual da Paraíba
UFPB-Universidade Federal da Paraíba
UNB-Universidade de Brasília
UNIFESSPA-Universidade do Sul e Sudoeste do Pará

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	10
Quadro 2 – Levantamento na base de dados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) no GT 03	11
Quadro 3 – Levantamento na base de dados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) no GT 08	11
Quadro 4 – Trabalhos selecionados na base de dados BDTD	12
Quadro 5 – Produções encontradas nos Anais do evento – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed)-GT 03.....	14
Quadro 6 – Levantamento na base de dados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) no GT 08	14
Quadro 7 – Produções encontradas no Anais do evento – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- (ANPed) GT 08.....	15

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA	10
3 REFERENCIAL TEÓRICO	16
3.1 REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL.....	16
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	19
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE AS PESQUISAS APONTAM?	22
4.1 O CAMPO E SEUS PROJETOS DE EDUCAÇÃO.....	22
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS	24
4.3 ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	27
4.4 CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.....	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	32

1 INTRODUÇÃO

Desde sua gênese, as políticas públicas destinadas à Educação no Campo eram pensadas por um viés compensatório. As escolas no campo foram, por muito tempo, marcadas por um cenário de exclusão, desumanização, desigualdades e injustiças. Em decorrência disso, houve muitas lutas e resistências dos movimentos sociais e sindicais camponeses, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento que luta por direito à terra, à educação e justiça social. A partir da década de 1990, a educação da população do campo tomou novos rumos, através da resistência, da luta de diferentes sujeitos coletivos organizados no campo, pesquisadores das universidades públicas e outras entidades, enfim, a educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora do campo entrou na pauta dos governos Federais, Estaduais e Municipais. Nesta construção da Educação no/do Campo no Brasil, no ano de 2007 foi criado, pelo Ministério da Educação, articulado com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, com a finalidade de promover a implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior no país, com foco, especificamente, na formação de professores e professoras para a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo.

Outra conquista importante dos movimentos sociais no âmbito das políticas públicas foi o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em março de 2012 pelo governo federal, durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff e instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Esse programa busca oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo, foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹ A SECAD, foi criada em 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de desenvolver ações voltadas para a melhorias das escolas do campo das redes municipais, estaduais e distritais. Em 2011 a SECAD passa a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Nessa perspectiva, embora exista essas e outras conquistas, ainda são diversos os desafios enfrentados pela população camponesa quando se trata da oferta de uma Educação do/no Campo de qualidade como: a precariedade das escolas, currículos desvinculados da realidade, professores sem formação adequada para atuarem no campo, etc. Neste trabalho, debruçaremos sobre a formação de professores e professoras do campo, a partir de um levantamento bibliográfico nos bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed). O estudo parte das seguintes questões: Quais os desafios e dificuldades presentes na formação dos/das professores/as que atuam nas escolas do campo são apontados pelas pesquisas? Quais políticas públicas de formação inicial e continuada para professores/as do campo existem no conjunto das ações do governo federal?

Essa escolha está diretamente relacionada à vida pessoal e acadêmica das pesquisadoras, por serem de origem camponesa, uma de nós teve a trajetória escolar em uma escola do campo desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e sonha com uma educação de qualidade, professores que atuem respeitando a cultura do povo do campo, suas identidades e façam da luta desses povos a sua luta também. Já a outra pesquisadora se interessou, pois tivemos, durante a graduação, a disciplina Educação do Campo e os debates e discussões chamaram sua atenção, uma vez que, sendo do campo, não teve na escola uma educação que tratasse e valorizasse sua realidade.

Dessa forma, constitui-se como objetivos desse estudo investigar os desafios, as dificuldades e contradições presentes na formação dos/das professores/as das escolas do campo apontados pelas pesquisas realizadas e refletir sobre as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores/as das escolas do campo.

Essa pesquisa é relevante porque investiga a formação de professores e professoras, sendo um estudo necessário e significativo para a sociedade, pois possibilita compreender a importância dessa formação e os desafios enfrentados pelos professores e professoras que atuam na Educação do Campo.

O texto está organizado da seguinte forma: introdução, metodologia, referencial teórico, discussão dos dados e considerações finais.

2 METODOLOGIA

Como percurso metodológico da pesquisa, optamos por realizar, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, na qual realizamos um levantamento em dois bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)² e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed)³, no GT 03 – Movimentos sociais sujeitos e processos educativos e GT 08 – Formação de professores, buscando encontrar produções científicas sobre a temática e visando obter mais informações acerca da realidade pesquisada.

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois permite ao pesquisador a compreensão e interpretação de fenômenos, particularidades, subjetividades e um universo de significados. De acordo com Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Está disposta, nos quadros a seguir, a relação dos trabalhos encontrados durante a realização dessa pesquisa bibliográfica nas duas bases de dados.

Quadro 1 – Levantamento na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Descritores sem refinamento	Resultados encontrados	Descritores com refinamento	Resultados encontrados
Formação de educadores do campo	5.759	“Formação de educadores do campo”	26
Formação de educadores do/no campo	5.759	“Formação de educadores do/no campo”	42
Formação de professores do campo	12.538	“Formação de professores do campo”	6
Formação de professores do/no campo	12.538	“Formação de professores do/no campo”	34

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

² <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

³ <https://www.anped.org.br/>

Quadro 2 – Levantamento na base de dados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) no GT 03

Reunião	Ano	Descritores	Resultados encontrados
37 ^a	2015	“Formação de educadores do campo”	21
38 ^a	2017	“Formação de educadores do/no campo”	21
39 ^a	2019	“Formação de professores do campo”	23
40 ^a	2021	“Formação de professores do/no campo”	40

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

Quadro 3 – Levantamento na base de dados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) no GT 08

Reunião	Ano	Descritores	Resultados encontrados
37 ^a	2015	“Formação de professores do campo”	1

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

No GT 08 da ANPed só foi encontrado um trabalho com o descritor “Formação de professores”. Os demais descritores “Formação de educadores do campo”; “Formação de educadores do/no campo” e “Formação de professores do/no campo” não retornaram nenhum resultado nas reuniões que ocorreram entre os anos de 2013 a 2023.

Ao fazermos o levantamento na primeira base de dados, Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), sem refinar a pesquisa, obtivemos um total de 36.594 trabalhos. Diante desses resultados, decidimos utilizar os seguintes critérios de refinamento: a utilização de descritores com aspas “Formação de educadores do campo”, “Formação de educadores do/no campo”, “Formação de professores do campo”, “Formação de professores do/no campo” e um recorte temporal para os estudos que foram produzidos no período de 2014 a 2024(últimos 10 anos). Houve também a leitura dos títulos, palavras-chave e, em seguida, a leitura dos resumos.

Durante a análise, na 36^a reunião da ANPed, realizada no ano de 2013, não houve nenhum trabalho encontrado com nenhum dos descritores: “Formação de educadores do

campo”; “Formação de educadores do/no campo”; Formação de professores do campo”; “Formação de professores do/no campo”. Na 37ª reunião, realizada em 2015, não encontramos trabalhos com os seguintes descritores: “Formação de educadores do/no campo”; “Formação de professores do campo”; “Formação de professores do/no campo”. Na 38ª reunião, realizada em 2017, não foram encontrados trabalhos com os descritores: “Formação de educadores do campo”; “Formação de professores do campo”; “Formação de professores do/no campo”. Na 39ª reunião, que aconteceu no ano de 2019, não encontramos trabalhos com os descritores: “Formação de educadores do campo”; “Formação de educadores do/no campo”, “Formação de professores do/no campo”. E na 40ª reunião, realizada em 2021, não obtivemos trabalhos com os descritores: “Formação de educadores do campo”; “Formação de educadores do/no campo” e “Formação de professores do campo”.

Buscando selecionar trabalhos que tivessem relação com os descritores utilizados, dos 108 (cento e oito) trabalhos encontrados no levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, dispensamos 92 (noventa e dois) trabalhos porque não atenderam aos nossos critérios de seleção, já que não tinham como foco a formação de professores/as do campo. Assim, apenas 16 (dezesesseis) trabalhos possuíam relação com nosso objetivo de pesquisa e estão dispostos no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Trabalhos selecionados na base de dados BDTD

Autor	Título	Ano	Instituição	Modalidade
Josiane Ferreira de Lima Silva	Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba	2015	UFPB	Dissertação
Leandro dos Santos	Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de licenciatura em educação do campo da UFS (2008/2012)	2015	UFS	Dissertação
Itamar Porto	Concepções e percepções de Educação do campo na Escola Municipal Boa Esperança Sorriso-MT	2016	UFMT	Dissertação

Ana Paula da Silva Freitas	A materialidade do espaço-tempo na formação de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da licenciatura em educação do campo - um estudo a partir da teoria ator-rede.	2017	UFMG	Dissertação
Hellen do Socorro de Araújo silva	Política de formação de educadores do campo e a construção da contra hegemonia via	2017	UFPA	Tese

	epistemologia da práxis: análise da experiência da ledoc-ufpa-cametá			
Alex Verdério	A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a licenciatura em educação do campo na Unioeste (2010 – 2014)	2018	UFPR	Tese
Ellen Vieira Santos	Representações sociais de egressos da licenciatura em educação do campo da FaE/UFMG sobre o campo	2018	UFMG	Dissertação
Maria Aires de Lima	A formação de professores do campo no contexto da luta pela reforma agrária	2018	UECE	Dissertação
Gabriela Furlan Carcaioli	Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores	2019	UNICAMP	Tese
Cláudia Maria Andrade Skrzypietz	Formação do professor do campo: a questão da variação linguística	2019	UEPG	Dissertação
Aline Aparecida Angelo	Um estudo sobre a prática político social de egressos da licenciatura em educação do campo da FaE/UFMG possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo	2019	USP	Tese
Maria Celeste Gomes de Farias	Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da licenciatura em educação do campo a partir da UNIFESSPA	2019	UFPA	Tese

Cherlei Marcia Coan	possibilidades para a construção de uma docência crítico-transformadora dos formadores da área de ciências da natureza na licenciatura em educação do campo: um estudo na UFFS Campus Erechim-RS	2020	UFSC	Tese
Osmiriz Lima Feitosa	A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital	2021	UFAM	Tese
Sílvia Adriane Tavares de Moura	Educação do campo e a formação de seus educadores na universidade pública: uma análise epistemológica dos trabalhos de conclusão de curso da licenciatura em educação do campo artes visuais e música na UFT em Arraias- Tocantins	2021	UFG	Tese
Josivan dos Santos Moura	Educação do campo, identidade de jovens camponeses e tecnologias: contradições e desafios	2022	UFS	Tese

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

Já na segunda base de dados, no GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), encontramos de início, sem o refinamento, a quantidade total de 105 (cento e cinco) trabalhos, a partir disso, decidimos realizar a leitura dos títulos, palavras-chave e dos resumos, nas reuniões nacionais dos anos de 2013 à 2023, porém durante a análise só encontramos 3 (três) trabalhos que se relacionaram com a temática da formação de professores/as do campo, os quais estão dispostos no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Produções encontradas nos Anais do evento – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed)-GT 03

Autor	Título	Ano	Instituição	Modalidade
Fábio Dantas de S. Silva	Curso de Pedagogia da Terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia			Artigo

		2015	UEFS	
Jaqueline Cardoso Zeferino	Enegrecer as universidades: um desafio para a formação de educadores/as do campo?	2019	UFSC	Artigo
Débora Alves Feitosa e Odair Ledo Neves	Currículo, cultura e a escola do campo	2021	UFRB	Artigo

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

Quadro 6 – Levantamento na base de dados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) no GT 08

Reunião	Ano	Descritores	Resultados encontrados
37ª	2015	“Formação de professores do campo”	1

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

No GT 08 da ANPed só foi encontrado um trabalho com o descritor “Formação de professores”. Os demais descritores “Formação de educadores do campo”; “Formação de educadores do/no campo” e “Formação de professores do/no campo” não obtiveram nenhum resultado nas reuniões que ocorreram entre os anos de 2013 a 2023.

De acordo com nossa análise, encontramos, sem refinar nossa pesquisa, nas reuniões realizadas entre os anos de 2013-2023 uma quantidade total de 115 trabalhos, considerando esses resultados a partir da análise das 37ª, 38ª e 40ª reuniões, pois as reuniões 39ª e 41ª estão com problema de acesso no site do evento. Ao utilizarmos os nossos critérios de refinamento, somente um trabalho obedeceu a esses critérios e possui relação com nosso objeto de pesquisa, disposto no Quadro 7, abaixo.

Quadro 7 – Produções encontradas no Anais do evento – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- (ANPed) GT 08

Autor	Título	Ano	Instituição	Modalidade
Maria Iolanda Fontana	Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo	2015	UTP-PR	Artigo

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

Diante desses 20 (vinte) trabalhos que foram expostos, não realizamos a análise de 6 (seis) deles, pois se distanciaram da nossa temática de estudo. No que se refere à categorização

e análise dos trabalhos, após leitura, foram discutidos a partir de quatro grandes eixos temáticos: O Campo e seus projetos de Educações; Políticas Públicas de formação de professores/as do Campo; Escola do Campo e formação de professores/as; e Currículo das escolas do campo e formação de professores/as.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL

A formação de professores e professoras no Brasil, desde o princípio, nunca foi pensada para atender as classes populares. A preocupação com a formação desses profissionais começou a surgir a partir da Independência, mas tal formação era responsabilidade somente do professor, ou seja, o governo não a custeava, assim, a educação era privilégio de poucos e apenas a elite usufruía dela.

As províncias passaram a se responsabilizar pela educação depois do Ato Adicional de 1834 e os professores e professoras eram formados/das de acordo com os padrões europeus. Assim, deram-se início a criação das Escolas Normais.

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, p. 144).

De acordo com Saviani (2009), as Escolas Normais se preocupavam em formar professores que dominassem apenas os conteúdos que seriam transmitidos para as crianças e negligenciavam o preparo didático-pedagógico. Antes e após a Proclamação da República, devido às concepções e à ineficiência de formação delegados aos professores, uma série de reformas eclodiram ao longo dos anos com o objetivo de melhorar os currículos para a preparação desses professores.

Com a instauração dos Institutos de Educação por Anísio Teixeira, em 1932 no Distrito Federal, e por Fernando de Azevedo, em 1933 no estado de São Paulo, que tinham como objetivo o desenvolvimento da educação não somente como ensino, mas também como

pesquisa, começaram a se pensar em restaurações das Escolas Normais baseadas nos ideários e princípios dos movimentos da Escola Nova. Pimenta (1988, p. 39) pontua que:

Essa luta traduziu do ponto de vista político, na reivindicação pela obrigatoriedade de o estado oferecer escolas gratuitas para todos. Nesse sentido, os pioneiros da (Educação Nova) foram militantes políticos no aparelho do Estado e na criação de entidades de educadores (ABE). Do ponto de vista pedagógico, a luta dos pioneiros se traduziu nas proposições de um modelo de escolas que valorizava a democratização das relações entre professor e aluno, portanto métodos novos e participativos.

A proposição de educação que os pioneiros da Escola Nova propagavam era democrática e gratuita, para que todos pudessem ter acesso. E, para isso, a formação de professores deveria ser adequada para educar os diferentes sujeitos que adentrassem as escolas. Mas, como destaca Oliveira (1994), o professor continuou sendo formado para atuar com características seletivas e elitistas, ou seja, não houve mudanças e os indivíduos das classes populares não recebiam uma educação que os visualizassem.

Com Getúlio Vargas no poder, foram implantadas algumas mudanças na estrutura de ensino (primário, secundário e profissional).

No entanto, foi somente em 2 de janeiro de 1946 - com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530) pelo governo federal que no momento objetivava garantir o seu compromisso com as classes empresariais, mas, ao mesmo tempo, precisava conceder algumas reivindicações às classes trabalhadoras, garantindo dessa maneira sua legitimidade como governo eleito pelo povo - que o professorado, sendo considerado personagem importante nessa articulação, conseguiu habilitar a sua categoria profissional baseada em diretrizes nacionais, por meio das exigências e finalidades da Lei Orgânica do Ensino Normal (Oliveira, 1994, p. 19).

Essa Lei Orgânica não promoveu muitas mudanças no que tange um olhar para as classes trabalhadoras, pois a preocupação não era com a educação ofertada para eles, mas foi apenas uma das estratégias para o governo obter legitimidade. Quanto aos professores, essa etapa trouxe sua habilitação profissional, dividindo sua formação em dois níveis: o primeiro tinha o compromisso de formar regentes do ensino primário, funcionando nas Escolas Normais regionais, com duração de quatro anos; o segundo objetivava formar os professores do ensino primário, sendo realizado nas Escolas Normais e nos institutos de educação. Porém, a Lei Orgânica fracassou, já que não conseguiu formar professores capacitados para exercer a função docente.

Com o golpe militar de 1964 houve, também, muitas modificações nas legislações, no sistema de ensino e, conseqüentemente, na formação dos professores e professoras. As Escolas Normais foram extintas e estabeleceram-se a habilitação específica para o exercício do magistério (HEM), o qual proporcionou aos estudantes desempenhar o papel docente nas séries iniciais, ao finalizarem o 2º grau, ou seja, ao final do curso de 3 anos poderiam lecionar. O objetivo era formar um quantitativo enorme de professores em pouco tempo, diante disso, a identidade profissional do professor passou a ser desvalorizada, visto que não buscava a qualidade da formação, mas a quantidade. Segundo Saviani (2009, p.147),

[p]ara as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Mediante isso, houve uma reformulação nos cursos de pedagogia e licenciaturas tendo como primordial a “[...] docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68-69), assim, o curso de pedagogia ficou responsável de formar os professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A década de 90 foi marcada por mudanças nas esferas educacionais com o advento dos governos neoliberais. Nesse período, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que aponta a obrigatoriedade da formação em nível superior aos professores da educação básica.

Ao refletir sobre o cenário atual de educação no Brasil é importante ressaltar os vestígios do período ditatorial, o qual buscou, nos moldes tecnicistas e políticas neoliberais, formar os profissionais de maneira aligeirada para atuarem no campo do trabalho, sem se preocupar com os sujeitos que estavam no ambiente escolar.

Em contrapartida, houve ascensão das tendências pedagógicas progressistas com educadores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libânio, os quais propagaram a transformação social das estruturas vigentes, evidenciando as lutas de classes, buscando a emancipação e difundindo a importância do aluno no centro do processo ensino-aprendizagem e o professor como mediador, com um olhar sensível para as subjetividades e o contexto social que esse aluno pertence.

Portanto, as classes populares, como foi possível perceber nessa breve reflexão histórica, eram invisibilizadas e não havia discussões acerca da formação de professores(as) para

ensinarem de acordo a realidade desses indivíduos. Mesmo com ascendência das tendências pedagógicas progressistas, pautando a necessidade de uma educação contextualizada, visualizando esses sujeitos, na atualidade, essa população ainda luta contra a marginalização e contra uma educação que desvaloriza sua realidade, conhecimentos e saberes.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao trazer algumas reflexões acerca da formação de professores e professoras do/no campo é necessário pensar na vinculação entre sociedade, escola e campo, articulados com a valorização da vida do/no campo. A escola, ao desenvolver seu processo de ensino e aprendizagem, e organizar o seu Projeto Político Pedagógico, precisa considerar o universo cultural dos educandos, seus saberes construídos a partir das vivências, suas necessidades e lutas enquanto sujeitos camponeses de direitos, visando promover a emancipação política e social desses educandos para atuarem na sociedade.

Nas últimas décadas, os movimentos sociais têm sido fundamentais nas conquistas de políticas públicas de educação e de formação de professores do campo. Cabe ressaltar que, dentre essas conquistas, houve a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que prevê, quanto à formação de professores, que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, p. 3).

São notórios os avanços da legislação educacional brasileira, e, através dessa resolução, é possível perceber um redirecionamento das práticas educativas e pedagógicas na área rural e a importância do papel do professor e professora nas escolas do campo, que devem atuar como

agentes transformadores, compreendendo as condições de vida dos sujeitos, desenvolvendo estratégias pedagógicas ligadas à prática social e a uma formação humanizadora.

Salientamos alguns programas importantes que contribuíram para a formação dos sujeitos camponeses, o Pronera, que surgiu a partir das discussões do I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, instituído pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária por meio da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, sendo incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001. Dentre as ofertas de cursos de magistério pelo Pronera, os cursos de Pedagogia da Terra desenvolveram uma larga experiência para a formação de um determinado perfil de educadores do campo. Segundo Molina e AntunesRocha (2014, p. 231):

A formação docente no Pronera acontece em pelo menos três frentes. A primeira diz respeito às práticas formativas de educadores para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A essas se agregam os cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda nos informa do conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz respeito à formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura.

Outro programa importante é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que busca fortalecer as licenciaturas em Educação do Campo, valorizando uma formação específica de educadores/as que possa garantir práticas coerentes com os valores e princípios da educação do campo, e surge com o objetivo de apoiar a implementação de cursos de licenciatura em Educação do campo nas instituições públicas de ensino superior em todo o país, por área de conhecimento, para promover a formação de educadores/as de forma que atuem nas escolas do campo de Educação Básica.

Para além desses, existe o Pronacampo, supracitado, e tem como objetivo principal oferecer apoio financeiro e técnico aos estados e municípios para viabilização de políticas educacionais voltadas para povos do campo. Esse programa constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, a aprendizagem e a valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas

Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e o eixo de Infraestrutura Física e Tecnológica.

Vale acrescentar, nesse conjunto de políticas de formação de professores, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que consiste em uma ação desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. Dentro desse programa, existe o Parfor Equidade, uma ação da CAPES idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que tem como principal objetivo a formação de professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos. Constitui como objetivos específicos deste programa: Oferecer a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, conforme a área de atuação; formar docentes e pedagogos para a atuação na educação de acordo com as diretrizes específicas de seu grupo; fomentar a implementação de projetos pedagógicos para a formação de professores de modo que atenda as especificidades do público-alvo e estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica. Além disso, os estudantes indígenas, pardos, pretos, quilombolas e das populações do campo recebem bolsas de estudos nos cursos da Parfor Equidade (Brasil, 2024).

Há também outra ação que a CAPES desenvolve, como o programa Pé de Meia Licenciaturas, no âmbito do programa “Mais Professores” para o Brasil, instituído pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº 13.358, de 14 de janeiro de 2025. É extremamente relevante para os estudantes, já que concede um apoio financeiro aos ingressantes dos cursos de licenciaturas, tendo o objetivo de atraí-los para cursos presenciais de licenciaturas. O público-alvo são os discentes que obtiveram um alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando oferecer apoio acadêmico e financeiro para que esses estudantes se dediquem de forma integral às atividades acadêmicas, de forma a diminuir a evasão dos cursos de licenciaturas, além de incentivá-los na carreira docente, buscando contribuir para a melhoria da educação básica pública⁴.

⁴ Informações Disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica> Pé de Meia Licenciaturas. Acesso em: 11 mar. 2025.

Diante dessas políticas públicas importantes, há uma necessidade em dar prioridade para a seleção de profissionais que estejam inseridos nas comunidades rurais. Não podemos deixar de destacar algumas das problemáticas existentes no que se refere aos profissionais docentes das escolas do campo. Como Arroyo (2007, p. 171) problematiza, há uma ausência de um corpo docente de profissionais que sejam oriundos do campo, tenham raízes e saberes dos modos de vida e da cultura desses povos. Docentes que são advindos de uma zona urbana não possuem conhecimento sobre a história, a realidade do campo, muito menos um domínio sobre as especificidades, os modos de organização da vida, trabalho e cultura desses sujeitos camponeses. Se o educador ou educadora não tem compreensão sobre o lugar onde esses educandos estão inseridos, dificilmente terá condições de educar a população camponesa. Se pretendemos ter uma formação específica dos professores e professoras na construção da Educação do/no Campo, como afirma Caldart (2004, p. 22), “[...] há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo”. Desse modo, é crucial que as intencionalidades educativas e pedagógicas desses profissionais contribuam para um fortalecimento das identidades coletivas e sociais dos sujeitos, as suas referências culturais, as memórias, dentre outros aspectos.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE AS PESQUISAS APONTAM?

Nesta seção trataremos algumas discussões importantes sobre a Educação do Campo a partir de uma revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed). Diante dos trabalhos selecionados, a partir dos descritores já explicitados na seção de metodologia, apresentaremos algumas reflexões, dados dos estudos analisados e organizados em quatro eixos temáticos, a saber: O Campo e seus projetos de Educações; Formação de professores/as das escolas do Campo e políticas públicas; Escola do Campo e formação de professores/as; e currículo das escolas do campo e formação de professores/as.

4.1 O CAMPO E SEUS PROJETOS DE EDUCAÇÃO

A educação rural favorece e interessa o modelo de produção capitalista, já que o foco é formar profissionais qualificados para o modelo de desenvolvimento proposto, isso impulsiona o Estado a construir políticas compensatórias, as quais, de imediato, solucionam as questões do analfabetismo e a carência de formação técnico-profissional, mas desconsidera totalmente os interesses da classe popular, além de desvalorizar seus conhecimentos, saberes, especificidades e singularidades com seus currículos urbanocêntricos.

Em contradição a educação rural e seu projeto, as trabalhadoras e trabalhadores do campo, organizados juntamente com os movimentos sociais, lutaram pela terra, por melhor qualidade de vida no campo e por educação. Eles criaram, a partir de 1998, o termo Educação do Campo, com o objetivo implementar uma educação contextualizada e voltada para a população camponesa. Desse modo, os protagonistas da Educação do Campo são os trabalhadores e trabalhadoras do campo e os movimentos sociais, que lutaram e lutam por uma educação a partir da realidade do campo e por políticas públicas que visualizem os sujeitos do campo e compreendam a educação como prática social, com a intenção de formar indivíduos críticos reflexivos e autônomos sendo capazes de agir ativamente na sociedade.

Assim, Educação do Campo pode ser compreendida como uma prática social e como uma categoria de análise, que a partir de métodos produz conhecimento e contribui na formação e concepção de mundo dos sujeitos. É uma prática social a partir do momento que expõe e confronta as contradições da realidade que a produz e é uma categoria de análise pois também é responsável por inspirar, em outros lugares e com outras denominações, práticas e políticas de educação para povos e sujeitos marginalizados pelo sistema capitalista (Carcaioli, 2019, p. 83).

Dessa forma, compreende-se o campo como lugar de produção de conhecimento. Por esse motivo, a escola, como um lugar que proporciona os conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade e que atende os povos do campo, deve organizar seus currículos de forma a reconhecer e contextualizar esses conhecimentos e saberes; os/as professores/as precisam ter formação adequada, que possibilite compreender a demanda do campo, para além dos conteúdos. De acordo com Carcaioli (2019), a luta deve acontecer por dentro da escola. Não é uma luta apenas por escola, mas é sobre ela e por dentro dela, em direção ao projeto de formação humana que produza o desenvolvimento orgânico dos intelectuais da classe trabalhadora a partir da integração entre trabalho, ciência e cultura.

Se tratando dessa educação rural hegemônica nos moldes capitalistas do neoliberalismo, segundo Feitosa (2021), a crise do capital determina o progresso neoliberal e o projeto político-social em andamento, pois o resultado acontece mediante políticas educacionais orientadas por meio de organismos multilaterais para os territórios camponeses nos padrões capitalistas, isso

envolve também a formação de professores(as), já que a política educacional para formação docente e a capacidade reprodutiva do capital está intimamente ligada, se materializa e se expressa pela ação do Estado e pelas políticas educacionais mascarada pelo projeto neoliberal.

Portanto, a Educação do Campo não se constitui apenas na concepção político pedagógica de oposição à Educação Rural, em defesa de políticas públicas e à luta da educação como direito, mas torna-se o instrumento contra a hegemonia cultural da classe dominante e das teorias liberais.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para aprofundar as discussões sobre a formação dos/as professores/as do campo, é preciso trazer uma análise histórica da Educação do Campo, destacando alguns marcos históricos, como o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, sendo organizado pelo dos Trabalhadores Rurais Movimento Sem Terra (MST) e instituições parceiras. Nesse encontro, começou a ser desenvolvido o conceito de Educação do Campo através da I e II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998 e 2004, respectivamente. Além de organizar uma articulação nacional para a construção de programas de educação para a área de reforma agrária, criou-se o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, posteriormente, foi transferido para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), porém, só após doze anos, em 2010, é que o Pronera passou a ser reconhecido ou efetivado como política pública, através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais de produção de conhecimento do povo do campo (Santos, 2018, p.88). por uma política educacional para comunidades camponesas; nasceu da combinação da luta dos Sem-Terra (MST) pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência e inúmeras organizações das comunidades camponesas para não perderem suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (Silva, 2015, p. 38-39).

Diante desse contexto de Educação do Campo, os movimentos sociais e sindicais camponeses se articularam na busca por políticas de formação de professores/as do campo para

reverter problemas como: infraestrutura inadequada, professores/as sem uma formação profissional para atuarem nas escolas do campo, etc. Contribuindo com essa reflexão, Ellen Vieira Santos (2018, p.88, 89) em seu trabalho de dissertação intitulado “Representações sociais de egressos da licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o campo”, ressalta:

Percebe-se uma mudança de paradigma: a Educação do Campo nasce como contraponto à Educação Rural, alterando a concepção, as diretrizes e os princípios que norteiam a política pública educacional destinada ao campo brasileiro. O campo passa a ter autonomia, ganha visibilidade no cenário das políticas públicas ao exigir o reconhecimento de sua população e seus direitos, bem como, ao demandar professores com formação específica que dê conta das necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo.

Assim, é defendida a proposição de que a escola do campo não é uma política compensatória, podemos, a partir disso, enfatizar o que Gilvan Santos afirma em sua canção: “Educação do campo é direito e não esmola”. Daí a necessidade de se pensar um novo paradigma educacional, com um currículo baseado na perspectiva de Educação do Campo, já que um dos problemas enfrentados nas escolas são os currículos urbanos, distantes da realidade campesina, pelo fato de a cidade ser vista como um espaço civilizatório, enquanto o campo é visto como um local de atraso, os serviços tonam-se adaptados, o que acarreta uma formação docente generalista.

Ademais, é crucial que haja uma formação de professores(as) específica, para que estejam comprometidos/as com as pautas e lutas do povo camponês, a partir de um trabalho reflexivo de reconhecimento dos saberes, da história, da luta e resistências dos povos do campo. Silva (2015) destaca os cursos superiores de formação de professores/as do PRONERA oferecidos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB – Campus I/João Pessoa e Campus III/Bananeiras); o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Campus de Sumé); e o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação/Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), oferecido aos(às) professores(as) da rede estadual de ensino de Paraíba, no entanto, apesar de ter contribuições significativas por parte dessas universidades públicas do estado, ainda ocorre uma formação de professores/as desafiante, pois há uma necessidade do governo estadual desenvolver iniciativas em parceria com as universidades e municípios para formar professores/as para atuarem nas escolas do campo, principalmente através da implantação do Pronacampo.

Em relação a essa formação de professores para atuar no campo, pode-se perceber a importância e o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST na implementação do Pronera e na construção da Educação do Campo. A formação continuada dos(as) professores(as) do campo ocorre nos espaços formativos amplos do MST. Lima (2018) destaca a necessidade de pontuar que o momento atual apresenta uma tarefa histórica, que é a de investigar os desafios existentes para os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, como por exemplo o MST, mediante o avanço do capitalismo no campo, por meio do discurso do agronegócio e do desmonte das políticas de educação.

A primeira experiência no Brasil de licenciatura em Educação do Campo, ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (FaE, UFMG) em 2004. Os programas como o Pronera e Procampo, implementados pelo Pronacampo, contribuíram significativamente para a institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. A prática social das egressas da Licenciatura em Educação do Campo possui uma preocupação com o coletivo, uma prática pedagógica que reconhece o/a estudante como um sujeito de ação e transformação no mundo. As Licenciaturas em Educação do Campo são conquistas históricas do Movimento de Educação do Campo. Santos (2018) ressalta as representações sociais de egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da FaE UFMG, que entenderam o campo como um território de disputa e reelaboraram a representação social sobre o campo de lugar atrasado, sem oportunidade, a lugar de produção de conhecimentos e de luta pela garantia do direito à educação e a vida.

A formação na LEdoC vai além dos conhecimentos sistematizados e, por isso, a necessidade de um trabalho coletivo. Coan (2020) traz que os conhecimentos acadêmico científicos são imprescindíveis à formação profissional, mas são insuficientes quando tratados como produtos, já que eles precisam dialogar com questões da realidade concreta dos/as estudantes para possibilitar leituras críticas da realidade dos envolvidos, e permitir a compreensão de sua dimensão processual de produção.

Dessa forma, deve haver um intenso movimento de compreensão do papel dos conhecimentos pelos(as) docentes, no qual ao invés de proporem as disciplinas separadas como o objetivo central do processo pedagógico com o conhecimento, propõem as questões da realidade dos sujeitos como objetos de estudo a partir dos quais se desenvolvem os conhecimentos acadêmico-científicos. Coan (2020) aponta que há um conjunto de rupturas dos modelos de formação de professores(as) potencializadas pela organização pedagógica inédita proposta pela LEdoC e que este movimento ensinou que não se pode definir propósitos distintos

para serem alcançados se não ocorrer compromisso com a superação da fragmentação curricular e da reprodução.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo entraram para a história da Educação no Brasil, uma vez que constituíram as primeiras experiências de um novo formato de graduação para a população camponês, cujo objetivo seria o reconhecimento dos direitos e necessidades dos povos do campo, as especificidades culturais, sociais e a formação integral do sujeito camponês. Nesse processo, a formação docente constitui-se por área de conhecimento e metodologias de ensino com foco em uma formação consistente de um(a) educador(a) comprometido(a) com práticas sociais e pedagógicas transformadoras educação como direito humano para os povos do campo que historicamente são os que mais têm seus direitos negados pelo Estado brasileiro.

Percebemos, através do que foi supracitado, que a escola do campo surge a partir da própria classe trabalhadora do campo, contribuindo para várias conquistas de políticas públicas em prol de uma educação do campo comprometida com a luta pela garantia dos direitos e o acesso a uma educação pública de qualidade que seja ofertada no próprio campo, sendo a formação dos(as) professores(as) um elemento crucial para a transformação da escola do campo.

4.3 ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A educação é um direito de todos, de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, porém, durante muito tempo esse direito foi negado ao povo camponês, por muito tempo o campo foi tratado como lugar de pessoas sem cultura, sem desenvolvimento, sem educação (Silva, 2015). Por isso é tão discutida a questão de promover uma educação nas escolas do campo pensando nas pessoas que fazem parte desse contexto, suas histórias de vida, lutas, conquistas e desejos, rompendo com o modelo de educação rural existente, e pensando em uma escola mobilizada com os ideais dos povos do campo. É de fundamental importância que a escola esteja integrada com o campo, com a realidade dos sujeitos, pois essa educação vai além dos muros da escola, trata-se de um ensino-aprendizagem relacionado com a vida da comunidade. Segundo Caldart (2004, p. 23):

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de

humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva.

Além disso, como é defendido pelos movimentos sociais, a formação dos(as) professores(as) do campo deve priorizar a integração desses docentes na comunidade, ou seja, devem morar e trabalhar na comunidade para compreender as vivências e a dinâmica do povo e promover a interligação entre escola e comunidade, além de contribuir para a reafirmação da identidade sociocultural desses sujeitos, esse sentimento de pertencimento é de suma importância pois,

[...] para a educação do campo, apenas definir quem são os sujeitos do campo não garante uma identidade. É preciso ajudar a consolidar esta identidade de povo que de fato pertence ao campo isso acontece pelo reconhecimento de pertencimento e identificação com o movimento a organização e a luta pela terra, pela vida, pela saúde, pela educação e por uma vida digna (Porto, 2016, p. 61).

É necessário que seja observada as especificidades do camponês e, dessa maneira, a Educação do Campo não pode ser um projeto único, há diferenças regionais, culturais, econômicas, geográficas, que fazem com que esses povos se diferenciem entre si, sendo necessárias diretrizes e políticas públicas que possam abranger essas particularidades e características de cada região. A formação inicial deve, sim, ocorrer, mas também cabe ao estado, enquanto agente público, promover meios, dar condições e estímulos para que os(as) professores(as) das escolas do campo tenham um processo de formação continuada (Silva, 2015).

Consequente a isso, espera-se que os profissionais, no processo educativo, sejam capazes de repensar o cotidiano escolar, sua didática, o currículo da escola e a seleção cultural que é oferecida aos(as) estudantes. Para que isso ocorra é preciso que haja uma formação continuada dos professores da escola do campo. O desafio, então, não é apenas formar o(a) professor(a), mas formar para que ele(a) seja capaz de refletir o cotidiano, seja comprometido(a) com a luta, e que compreenda que o modo da produção de vida e as relações de trabalho são interligadas com a natureza (Antunes-Rocha, 2010).

Nesse processo, a formação continuada é fundamental e pode ser desenvolvida pautada na concepção de investigação-ação, pois pode possibilitar aos(as) professores(a) a reflexão e a pesquisa quanto aos problemas relacionados ao contexto da escola e da sala de aula. Dessa forma, a partir de uma relação dialética entre teoria e prática pode ocorrer a construção de um conhecimento pedagógico emancipador e contribuir para a resolução de problemas. No entanto,

para que isso ocorra, são necessárias políticas públicas que aliem a pesquisa na formação dos profissionais da educação.

Silva (2015) ainda destaca que essa formação pode ser baseada na Pedagogia da Alternância, que considera uma prática dialógica com os saberes da terra, formando professores(as) capazes de intervir nos aspectos globais da vida dos(as) estudantes e da comunidade. A Pedagogia da Alternância tem sua origem na França, na primeira escola em regime de alternância em 1937, Maison Familiales Rurales – MFRs, fundada pelo padre Granereau, uma iniciativa do movimento social e sindical junto da igreja católica contra o estado por falta de uma educação de qualidade para os jovens do campo. Essa alternativa se expandiu por vários países da Europa, como Itália, e demais continentes, como o Africano e teve sua implantação no Brasil, no estado do Espírito Santo.

Como aborda Farias (2019), a origem da Pedagogia da Alternância é a realidade social dos sujeitos do campo que, juntos, buscaram construir outra educação que fizesse sentido no âmbito do currículo, das práticas pedagógicas, dos conteúdos das disciplinas trabalhadas para o homem do campo. Os dados da pesquisa de Farias (2019) revelam as contribuições da alternância pedagógica no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA) para a formação do(a) professor(a) do campo, que constrói uma práxis criativa nas comunidades do campo, estabelece relações por meio das pesquisas no tempo/localidade e no conhecimento acadêmico que a universidade proporciona. Dentre as dificuldades apontadas pelos(as) estudantes, existe a questão da formação docente, em que os formadores não estão capacitados para atuarem com os princípios da Educação do Campo nas áreas de conhecimento, o que ocasiona lacunas formativas desses estudantes, no entanto os resultados demonstram que há uma busca de superação desses desafios para se materializar a alternância pedagógica.

Na Pedagogia da Alternância o(a) estudante é visto como um ser autônomo e os seus saberes, sua cultura, identidades, costumes e dos conhecimentos construídos para a vida, sobrevivência e defesa de direitos são aspectos valorizados.

No âmbito dos princípios da Educação do Campo, que devem orientar as práticas formativas por alternância pedagógica, estão as que consideram alternância como estratégia pedagógica às condições de vida e de trabalho dos sujeitos do campo, com a possibilidade de permitir a formação escolar nas etapas da Educação Básica e acadêmica de nível superior, possibilitando o vínculo com a família e com a cultura, onde os sujeitos estão inseridos sem ter que deixar a vida e trabalhos nos territórios (Farias, 2019, p. 139).

Desse modo, a alternância reconhece os diferentes tempos, espaços e saberes formativos articulados com a vida, trabalho e culturas do campo. Além disso, é uma possibilidade de favorecer uma materialização do conhecimento acadêmico-científico com os conhecimentos culturais e saberes dos povos do campo, possibilitando a produção de um conhecimento contextualizado.

4.4 CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

É importante, nessa discussão sobre currículo, compreender como este atravessa a cultura e identidade da escola do campo. Para Arroyo (2013), a diversidade de experiências sociais, culturais, os diferentes modos de ver e pensar chega às escolas por meio da diversidade de sujeitos, que não podem ser negligenciados, pelo contrário, é urgente torná-los visíveis e reconhecê-los como sujeitos críveis. O espaço para discutir e propor este debate é o currículo escolar. Há uma ausência de planejamento que atenda as especificidades do campo e as escolas do campo têm seguido um currículo único.

Dessa forma, é preciso que a identidade da escola do campo seja entendida a partir da relação entre escola e sua realidade, com as manifestações e saberes locais, o que compreende o currículo da Educação do Campo. Muitas escolas do campo ainda seguem um modelo de currículo implementado na cidade, partindo da compreensão de comunidades rurais como locais de atraso, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas desse espaço.

Nesse sentido, o currículo constitui um território de disputas e possui um papel importante na organização escolar, sendo necessário pensar um currículo que valorize as práticas sociais e culturais dos povos do campo, que esteja contextualizado com a realidade da comunidade onde a escola está inserida. Por isso, ele não pode ser algo pronto e acabado, deve ser construído pensando na prática cotidiana escolar e nos interesses e necessidades da comunidade escolar.

Contudo, avanços de políticas públicas de apoio à Educação do Campo estão sendo garantidos por intermédio das leis, referentes ao calendário e currículo diferenciados, formação de professores/as, dentre outros aspectos, no entanto, na prática escolar há uma contradição, pois necessita de readequação no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no regimento da escola para ter a própria identidade de escola do campo, além de uma adequação nos currículos, de modo a incluir a diversificação da Educação do Campo. Há a necessidade, ainda, de garantir a

participação da comunidade nas propostas pedagógicas e curriculares da escola. Além disso, as pesquisas demonstram que não existe na escola uma política no município voltada para a escola do campo e sim para a escola urbana.

Diante disso, o(a) professor(a) pode desempenhar um papel importante na elaboração do currículo escolar, de forma que seja pensado e elaborado criticamente, considerando a realidade do campo, além de contribuir para que deixe de ser um tarefeiro e possa colaborar na criação de um currículo vivo, presente e atuante dentro da escola. Um currículo que seja centrado nas diversidades, identidades e ancorado na realidade vivida pelos(as) estudantes, dessa forma, ele está atrelado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

A partir do exposto, compreendemos as tensões e contradições existentes no currículo que constitui parte central da escola e precisa ser elaborado com a escola do campo e não para ela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central investigar os desafios e as dificuldades presentes na formação dos/das professores/as das escolas do campo e traz uma reflexão sobre as políticas públicas de formação inicial e continuada. Para isso, fizemos um levantamento bibliográfico de produções científicas que discutem sobre a temática nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed).

Para realização dessas análises, partimos das seguintes questões problematizadoras: Quais os desafios e dificuldades presentes na formação dos/das professores/as que atuam nas escolas do campo são apontados pelas pesquisas? Quais políticas públicas de formação inicial e continuada para professores/as do campo existem no conjunto das ações do governo federal?

A partir do levantamento, as pesquisas apontaram alguns desafios no que tange a formação de professores e professoras, principalmente na construção da identidade da escola do campo, já que os estudos evidenciam a ausência de docentes capacitados para atuarem, um currículo contextualizado com as especificidades sociais, culturais, políticas, econômicas do campo, além da falta de um Projeto Político Pedagógico atrelado às necessidades, história e cultura desse povo, elaborado juntamente com toda comunidade escolar e ancorado na perspectiva de uma Educação do/no Campo de qualidade.

Os trabalhos revelam concepções que fundamentam a Educação do Campo, trazendo algumas possibilidades para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as). Assim,

através do Pronera e Procampo, implementado pelo Pronacampo, surgiu a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Essa licenciatura propõe uma educação e formação para além dos conhecimentos sistematizados por meio de um trabalho coletivo, o qual permite o diálogo com questões da realidade concreta dos(as) estudantes, possibilitando leituras críticas da realidade dos(as) envolvidos(as).

A proposta das Licenciaturas em Educação do Campo rompe com os modelos hegemônicos de formação de professores(as), superando a fragmentação curricular, procurando promover uma formação contextualizada para os(as) professores(as) que atuam nas escolas do campo, com o objetivo principal de reconhecer os direitos e as necessidades dos povos do campo, as singularidades e as individualidades culturais, sociais e a formação integral do sujeito camponês.

Além disso, os estudos abordam estratégias teóricas e metodológicas através da pedagogia da alternância e da docência crítica transformadora, que permitem o reconhecimento dos diferentes tempos, espaços e saberes formativos, articulados com a vida, trabalho, culturas do campo e práticas pedagógicas transformadoras aliadas à realidade camponesa.

É importante salientar nessa compreensão dos tensionamentos e contradições existentes na realidade das escolas do campo que, apesar dos avanços com as políticas públicas educacionais para o campo, ainda são muitas as dificuldades para a sua implementação. Há também uma necessidade de que a formação de professores(as) ocorra para além do âmbito individual, e possa emergir do contexto sociocultural dos(as) estudantes, considerando a realidade na qual estão inseridos(as).

Portanto, o presente estudo contribui para o fortalecimento das discussões que permeiam a formação docente e continuada para atuarem na Educação do Campo no Brasil e reafirmamos a necessidade de novas produções científicas sobre esse tema, pois o aprofundamento nesses estudos possibilitará transformações nas práxis das escolas do campo e na superação dos desafios para garantia do direito a uma Educação do campo de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Aline Aparecida. **Um estudo sobre a prática político social de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo.** 2019. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2019.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na**

FAE/UFMG. *In*: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. [Constituição Federal de 1988] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República [1988].

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério de Estado Extraordinário de Política Fundiária. Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998. Portaria de criação do Pronera. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1998].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2002]. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**: manual de operações. Brasília, DF: INCRA, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacaobasica/parfor>. Acesso em 11 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pé-de-Meia Licenciaturas**. Ações e Programas. 16 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 11 fev. 2025.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARCIOLI, Gabriela Furlan. **Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores**. 2019. 242f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

COAN, Cherlei Marcia. **Possibilidades para a construção de uma docência críticotransformadora dos formadores da área de ciências da natureza na licenciatura em educação do campo: um estudo na UFFS Campus Erechim-RS**. 2020. 323f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da licenciatura em educação do campo a partir da Unifesspa**. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019.

FEITOSA, Débora Alves; NEVES, Odair Ledo. Currículo, cultura e a escola do campo. *In*: 40ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais [...]** Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2021.

FEITOSA, Osmiriz Lima. **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, AM, 2021.

FREITAS, Ana Paula da Silva. **A materialidade do espaço-tempo na formação de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da licenciatura em educação do campo: um estudo a partir da teoria ator-rede**. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

LIMA, Maria Aires de. **A formação de professores do campo no contexto da luta pela reforma agrária**. 2018. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MOURA, Josivan dos Santos. **Educação do campo, identidade de jovens camponeses e tecnologias: contradições e desafios**. 2022. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022.

MOURA, Sílvia Adriane Tavares de. **Educação do campo e a formação de seus educadores na universidade pública: uma análise epistemológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Educação do Campo Artes Visuais e Música na UFT em Arraias-**

Tocantins. 2021. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Batistela de. **Qual sua formação professor?** Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª do 1º grau. **Ideias**, São Paulo, nº 3, 1988, p. 35-44. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

PORTO, Itamar. **Concepções e percepções de educação do na escola municipal Boa Esperança Sorriso –MT**. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

SANTOS, Ellen Vieira. **Representações sociais de egressos da licenciatura em educação do campo da FAE/UFMG sobre o campo**. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

SANTOS, Leandro dos. **Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de licenciatura em educação do campo da UFS (2008/2012)**. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, [online], 2009. v. 14, n. 40, p. 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, Fábio Dantas de S. Curso Pedagogia da Terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais [...]** Florianópolis, 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da Ledoc-UFPA-Cametá**. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

SILVA, Josiane Ferreira de Lima. **Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2015.

SKRZYPIETZ, Claudia Maria Andrade. **Formação do professor do campo: a questão da variação linguística**. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2020.

VERDÉRIO, Alex. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010-2014)**. 2018. 362f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso. Enegrecer as universidades: um desafio para a formação de educadores/as do campo? In: 39ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais [...]** Niterói-RJ, 2019.