

INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA REGIÃO NORTE

Jéssika Nogueira da Silva¹
Célia Beatriz Piatti²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo, advindo da pesquisa de Doutorado em andamento intitulada “Formação de professores para as escolas do campo: um estudo em dissertações e teses”, tem como objetivo analisar produções, dissertações e teses publicadas nos repositórios das universidades federais e, neste estudo, especificamente as pesquisas da região Norte. A questão que norteia esse balanço está pautada no questionamento sobre qual a concepção de formação de professores que atuam ou irão atuar em escolas do campo está sendo atribuída pelos pesquisadores da área. Delimitamos como recorte temporal o período de 2012 a 2021. O critério para a seleção das universidades é possuírem a graduação em Licenciatura em Educação do Campo. O estudo está fundamentado na teoria histórico-cultural com base no materialismo histórico-dialético. Os resultados apontam que há consenso entre os pesquisadores de que é preciso formar professores com criticidade e dialogicidade alinhada aos problemas sociais e que haja respeito quanto à diversidade e à compreensão da importância de sua participação na comunidade e nos movimentos sociais do campo. As pesquisas dialogam na mesma direção, afirmando que é preciso formar professores com consciência política e que reconheçam os territórios como espaço onde a escola se efetiva e tem o seu lugar, identificando os problemas educacionais de forma geral, bem como com aqueles que atingem a escola do campo. Dessa forma, será possível elevar o nível de consciência política dos professores ou de futuros professores na perspectiva de avançar para a sua emancipação.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professores; Produções Científicas.

Introdução

Este estudo apresenta discussões acerca da formação de professores em interlocução com a Educação do Campo e a Escola do Campo na perspectiva de compreender como os pesquisadores têm concebido a formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Tal formação tem gerado debates e controvérsias que envolvem desde a sua concepção até as questões que envolvem as políticas públicas que as implementam.

Esbarramos hoje em documentos, tais como a BNCC e a BNC-formação, que conduzem a formação inicial e continuada para o âmbito das competências e habilidades, o que gera formas de processos formativos que seguem a ideia de formação para o mercado de trabalho, com a concepção de avanço e mudanças rápidas na sociedade

Moretti e Moura (2010) explicam que a ideia de competência nasce a partir do final da década de 1980 e, principalmente, no decorrer dos anos 1990, quando o conceito de

¹ Acadêmica do curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFORP). Tese que se insere na pesquisa: Formação de professores e gestores de escolas do campo em territórios camponeses e quilombola em regiões de Mato Grosso do Sul financiada pelo CNPq- chamada nº 40/2022 - Linha 1A - Projetos Individuais - Pesquisa em temas livres em Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professora da UFMS, lotada na FAED (Faculdade de Educação) atuando como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo-LeduCampo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

competência passa a ser fortemente utilizado pelos sistemas de formação profissional, que até então eram direcionados pelo conceito de qualificação, logo:

Nessa concepção, falar em competências é falar em qualificações necessárias para atuar e adaptar-se a essa sociedade. Sendo as competências atributos – inatos ou adquiridos – dos sujeitos, cabe a este mobilizá-las diante de novas exigências de uma sociedade em constante transformação. Desta forma, se por um lado o discurso da formação por competências culpabiliza o sujeito pelo que é entendido como seu fracasso na busca da empregabilidade, por outro, serve para eximir o governo e a sociedade de responsabilidade diante da ausência de projetos coletivos que visem possibilitar condições de emprego e de renda ao cidadão (Moretti; Moura, 2010, p. 352).

Para além desse discurso, há a perspectiva de renovação atrelado ao conceito de inovação, que se amplia cada vez mais, configurando-se em diferentes formatos que nos levam a refletir o que de fato está sendo proposto aos professores e futuros professores para que tenham êxito em sua prática pedagógica nas salas de aula e, além disso, para que tenham a possibilidade da crítica em relação à formação que recebem.

Em se tratando de formação para atuar em escolas do campo, é necessário conceber uma formação forjadora de novas formas de relações, diferentes das vivenciadas na atual sociedade. Para os movimentos do campo, a educação destaca-se como um importante instrumento de luta pela terra em uma busca incansável para a transformação social.

A escola é um espaço que reproduz a sociedade em geral, mas, ao mesmo tempo, é capaz de resistir à lógica dominante dessa mesma sociedade. É nesse espaço que o professor desenvolverá um papel contra-hegemônico, em favor da sua emancipação e, por conseguinte, dos estudantes.

Nesse sentido, sobre a formação dos professores para atuação em escolas do campo, vale indagar: Como vem ocorrendo a formação desses professores, cujo contexto de atuação possui especificidades distintas daquelas encontradas em escolas urbanas? Como as licenciaturas e os cursos de formação continuada vêm pensando a preparação dos professores para atuarem em escolas do campo? De que maneira os cursos de formação de professores podem contribuir para o processo de desenvolvimento crítico-emancipatório dos sujeitos do campo? Qual a concepção de formação está sendo atribuída pelos pesquisadores da área? São inúmeros os questionamentos a serem alvo de investigação, mas, neste estudo, nos propomos a buscar respostas sobre qual a concepção de formação de professores que atuam ou irão atuar em escolas do campo está sendo atribuída pelos pesquisadores da área.

É nessa condução que o presente artigo está organizado em três seções, a saber: Formação de professores, educação do campo e escola do campo; Produção de dados e análises, seguidas das considerações finais.

Formação de professores, educação do campo e escola do campo

A formação de professores é tema recorrente e, de acordo com Martins (2010), tem maior ênfase na década de 1970, ganhando maior destaque na década de 1990, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A autora explica que, a partir dessa década, há inúmeros questionamentos sobre como formar os professores.

Martins (2010 p. 14) afirma que a formação de professores perpassa “[...] por uma trajetória de formação de indivíduos, já que ela está relacionada intencionalmente para a colaboração da efetivação de uma determinada prática social. Sendo assim o processo de formação está amplamente ligado à realidade social”.

Freitas (2007, p. 1204) corrobora afirmando que a sociedade brasileira almeja por uma política global de formação e valorização dos professores, “[...] que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la”. Porém, após mais de 20 anos da promulgação da LDB, observamos que tal política tem sido adiada, colocando a formação de professores como complexa, imperando a lógica do capital, que prioriza as políticas do Banco Mundial, bem como adequando a formação dos professores e regulando o trabalho docente às demandas do mercado globalizado (Freitas, 2014; Maués, 2009, Maués e Camargo, 2012).

Outro aspecto que tem marcado a formação de professores em nosso país diz respeito ao descarte, à negligência ou ao recuo da teoria, ou seja, ao esvaziamento teórico. Autores como Diniz e Lima (2010), Moraes (2001), Moraes e Soares (2005) e Martins (2010) averiguaram em seus estudos um enorme esvaziamento teórico tanto na formação inicial quanto continuada dos professores, apontado na desqualificação dos conhecimentos clássicos e universais e na negação do ato de ensinar com o deslocamento do eixo do ensino para a aprendizagem.

Diante desse pressuposto, muitos professores, não conseguem compreender os fundamentos teóricos de seu papel, encarando a educação como uma atividade complexa, perdendo assim os instrumentos fundamentais que lhes permitem refletir sobre a sua prática e o seu papel fulcral de ensinar.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem pleiteado uma definição de linhas que orienta a formação de professores, defendendo uma educação emancipatória e de “concepção sócio-histórica” de professor, como a perspectiva teórica, que pode contribuir para a formação do professor como um sujeito crítico, comprometido com a efetivação de um trabalho pedagógico intencional, refletido e criativo (Freitas, 2014).

Diante disso, nos reportamos à formação de professores para atuar em escolas do campo que se manteve silenciada por décadas na história da Educação brasileira, pois ela teve como modelo o parâmetro urbano, com experiências e currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho e baixos salários.

Questões como essas citadas são acopladas à ausência de um pensamento político de formação, principalmente a continuada, unida a fatores de ordem cultural e social, gerando entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo.

De acordo com Martins (2013, p. 97), “A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação”. A autora esclarece que: “O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática. [...] A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico” (Martins, 2013, p. 98).

É importante compreender que na formação de professores é preciso esclarecer que o professor:

[...] tem papel destacado na condução da prática pedagógica, colaborando com o desenvolvimento dos estudantes, pois as atividades pedagógicas precisam ser sistematizadas e organizadas com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade. Portanto, o professor é o adulto que já se apropriou de muitos conhecimentos e, dessa forma, conduz os alunos e os coloca em condições de aprendizagens dos saberes que foram produzidos na cultura, para que haja o domínio de instrumentos e ferramentas disponíveis, possibilitando que se criem

possibilidades na perspectiva de contribuir com a transformação da cultura, da qual eles são membros integrantes (Piatti, 2024, p. 136).

É preciso considerar a prática pedagógica como prática social e, dessa forma, como ponto de partida da atividade educativa que:

[...] diz respeito à compreensão, tanto do professor quanto do aluno, acerca da realidade social e do conteúdo de ensino. Retomando o conceito de prática social, pode-se dizer que esse momento se apresenta em duas perspectivas que se articulam, a saber: a) a prática social em termos de entendimento socio-político da realidade por parte do professor e do estudante; b) a prática social dos próprios conteúdos de ensino (Santos, 2016, p. 127).

Martins (2013, p. 98) nos leva a refletir sobre o que hoje é observado na formação de professores é:

[...] que essa prática social, sob a égide do modelo econômico social vigente, não se concretiza. A atuação do educador não se sustenta em modelos teórico-práticos e sim, em práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con) formando os sujeitos para o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, é preciso seguir em defesa de uma formação sólida em crítica constante às propostas hegemônicas, que são formuladas na condução das formações de professores, tanto inicial quanto continuada, com possibilidades de desenvolver teorias e práticas pedagógicas, consonantes à máxima apropriação do conhecimento científico no que tange ao trabalho dos professores nas escolas e em sala de aula.

Em se tratando de Educação do Campo, é preciso partir de concepções de projeto de educação contra-hegemônica, uma vez que ela “[...] surge da luta de classes e do protagonismo de movimentos sociais do campo, sendo entendida como uma educação emancipatória e crítica” (Batista; Costa, 2025, p. 42).

Ao se considerar uma formação de cunho crítico e emancipatório, a visão de emancipação humana poderá servir de base para concretizar a formação de professores, pois:

[...] quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (Silva, 2019a, p. 282).

Diante dessa intencionalidade de intervenção na realidade, é preciso conduzir a formação de professores tanto inicial quanto continuada de maneira que ambas permitam ao professor obter elementos e “[...] condições objetivas de sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencional e conscientemente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz” (Silva, 2019b, p. 283).

Ao considerar que a educação do campo nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil (Silva, 2017), é então importante consolidar que não é possível formar professores para atuar em escolas do campo sem considerar o complexo sistema social em que

todos da classe trabalhadora são atingidos. É preciso considerar aspectos referentes ao sujeitos em formação em sua concretude social. Portanto,

[...] considerando-se que, entre tantas questões necessárias à discussão e ao debate, referentes à educação do campo, a formação do professor exige ser investigada para que nos permita, cada vez mais, repensá-la para esse lugar, o campo, que exige, em sua dinâmica, professores que entendam politicamente o seu papel frente às questões sociais que permeiam o campo e a escola do campo (Silva; Piatti, 2025, p. 75).

Frente a essa afirmativa, é importante reafirmar a necessidade de interpretar o campo e apreender os tensionamentos e as contradições que emergem do território/campo, os quais influenciam nas escolas, na formação dos professores e na organização do trabalho pedagógico.

Produção de dados e análises

Com o objetivo de responder ao questionamento sobre qual a concepção de formação de professores que atuam ou irão atuar em escolas do campo está sendo atribuída pelos pesquisadores da área, realizamos um balanço das pesquisas produzidas de 2012 a 2021 nas universidades federais das regiões brasileiras. Para este estudo, apresentamos os resultados da região Norte.

O recorte temporal tem como critério um marco para a Educação do Campo, levando em consideração a Portaria n. 72, de 21 de dezembro de 2012, que tornou público o resultado final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012.

Selecionamos os repositórios da Universidade Federal do Pará (UFPA) com os campus de Marabá, Abaetetuba, Altamira e Cametá; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal do Tocantins (UFT) e o Campus de Tocantinópolis; e Universidade Federal de Roraima (UFRR). O critério de seleção das universidades se deu de acordo com a sua classificação no referido edital, portanto, por possuírem a licenciatura em Educação do Campo, o que pode promover maior interesse em pesquisas sobre o tema em pauta.

Foram selecionados três descritores de forma conjunta: “Escola do/no campo formação de professores”; “Escola do/no campo políticas públicas para a formação de professores” e “Escola do/no campo formação de professores inicial e continuada. A escolha dos descritores se justifica por serem temas interligados para o debate em relação à formação de professores em interlocução com a Educação do Campo.

Nesse processo de seleção, foram encontrados 18 trabalhos. Inicialmente, após encontrar o material de interesse, realizamos a leitura dos resumos, do sumário e, posteriormente, da pesquisa na íntegra. Na sequência, realizamos elaboração e preenchimento de uma planilha de identificação para a coleta dos dados encontrados; levantamento dos critérios de análise do material selecionado; preenchimento final da planilha mediante os indicadores de análise; análise das diferentes leituras presentes no material encontrado com o objetivo de desvelar as relações existentes no campo de estudo em questão; desenho do quadro de análises do material encontrado; e registro do material coletado para fazer parte da pesquisa e ser disponibilizado para compor um *corpus* para outras investigações.

Após a organização das produções e leitura na íntegra, buscamos encontrar as concepções de formação que estão sendo atribuídas pelos pesquisadores. É necessário esclarecer que a região Norte, como outras regiões, tem características peculiares com relação à diversidade, às condições de vida local, de saberes populares, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos, camponeses e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades), principalmente levando em conta o contexto amazônico, com a população ribeirinha, os povos das florestas, seus modos e condições de vida e de trabalho.

Vale ressaltar que a região Norte tem uma das maiores diversidades frente à modalidade da Educação do Campo devido às inúmeras dinâmicas de sobrevivência atribuídas aos povos do campo desse espaço, tais como os espaços produtivos, culturais, a dinâmica dos rios, das florestas e da terra, bem como das múltiplas formas de resistência com que cada povo dessa região se define. Gonçalves (2005) esclarece que na região há diferentes “amazônias”: Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. Dos terrenos movimentados e serranos do Tumucumaque e do Parima, ao norte, e a serra dos Carajás, no Pará, das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Dos cerrados, dos manguezais e das florestas, da várzea e a da terra firme.

As pesquisas apontam diferentes temas, como práticas em salas multisseriadas/multianuais, tensões ambientais nos territórios, currículos urbanos relacionados à formação de professores e às escolas, uma vez que estas precisam lidar com os problemas ambientais e se adequar a eles, tais como cheias e vazantes de rios, resultando no cumprimento de calendários especiais de acordo com a realidade local, como também situações envolvendo transporte escolar, que oferece segurança mínima, principalmente quando se é feito pelo rio ou em ramais e rotas vicinais.

Há pesquisas sobre a modalidade de alternância e o seu favorecimento para a formação inicial nas licenciaturas em Educação do Campo, bem como sobre a institucionalização das licenciaturas em Educação do Campo diante de potencialidades e conflitos no interior das universidades. Em relação às políticas públicas, há pesquisas evidenciando Programas como Procampo, Pedagogia da Terra, Proinfantil e PNAIC, considerando-os como promissores e com resultados positivos na formação e, por conseguinte, na prática dos professores nas escolas do campo. Há também pesquisa sobre o Programa Escola Ativa, apresentando suas incongruências na formação de professores e pesquisas que apontam a necessidade urgente de formar professores, pois ainda temos em diferentes regiões do país, professores leigos atuando em escolas do campo.

No que tange aos debates e discussões empreendidos nas pesquisas, há convergência entre os pesquisadores sobre a concepção de formação, revelando que ela deve estar em consonância com os territórios de origem, possibilitando aos professores a reflexão de problemas que estão presentes nesses territórios e que portanto, devem dominar os conteúdos científicos e agregá-los ao pensamento político de entendimento do que é tenso e contraditório nesses territórios e, além disso, que é necessário que isso seja evidenciado no currículo das escolas e na formação dos estudantes.

Considerações Finais

Ao buscar responder qual concepção de formação de professores para atuação em escolas do campo está sendo atribuída pelos pesquisadores, compreendemos que há a necessidade de uma reflexão com os professores a fim de estabelecer uma relação dialética entre os conteúdos acadêmicos, as questões inerentes ao campo e a prática de sala de aula, promovendo análises em relação aos conflitos gerados pelos interesses hegemônicos do capital e as políticas públicas de educação que estão nos territórios camponeses.

As pesquisas dialogam na mesma direção, afirmando que é preciso formar professores com consciência política e que reconheçam os territórios como espaço onde a escola se efetiva e tem o seu lugar, identificando os problemas educacionais de forma geral, bem como com aqueles que atingem a escola do campo. Dessa forma, será possível elevar o nível de consciência política na perspectiva de avançar para a sua emancipação.

Há consenso entre os pesquisadores de que é preciso formar professores com criticidade e dialogicidade alinhada aos problemas sociais e que tenham respeito à diversidade e à compreensão da importância de sua participação na comunidade e nos movimentos sociais do campo. Portanto, a concepção de formação é de cunho crítico e emancipatório.

Referências

AGUIAR, Rose Belite Cardozo. **A formação dos educadores das Escolas do Campo no Município de Humaitá-AM**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá/AM, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7777>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ARAÚJO, Maria das Graças de. **Trajetórias de formação e profissionalização de professoras leigas do Município de Itacoatira/AM**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3580> Acesso em: 05 maio 2024.

BARROS, Luzani Cardoso. **Políticas públicas e educação do campo no município de Dianópolis – TO: uma análise das escolas multisseriadas**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas/TO, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6625>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier; COSTA, Luciéllo Marinho da. A contribuição dos movimentos sociais do campo para uma política de formação de educadores no Brasil. In: PIATTI, Célia Beatriz. **Formação de professores em diferentes territórios**. Campo Grande: Editora Oeste, 2025. p.41-63

CASTRO, Ana Cláudia Ribeiro de. **As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Bragança, 2017. Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9386>. Acesso em: 22 fev. 2022.

COELHO, Maria Marly de Oliveira. **Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5728>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas**. Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11892>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DINIZ, Diana Costa; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Para além da desintelectualização do pedagogo: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 2, n. 2, 2010. Disponível em:

<https://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/9->

[%20para%20alem%20da%20desintelectualizacao%20do%20pedagogo-](https://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/9-%20para%20alem%20da%20desintelectualizacao%20do%20pedagogo-%20diana%20diniz%20e%20francisca%20das%20chagas.pdf)

[%20diana%20diniz%20e%20francisca%20das%20chagas.pdf](https://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/9-%20para%20alem%20da%20desintelectualizacao%20do%20pedagogo-%20diana%20diniz%20e%20francisca%20das%20chagas.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **Alternância pedagógica na formação do educador:**

contribuições da licenciatura em educação do campo a partir da Unifesspa. Orientador:

Antonio Salomão Mufarrej Hage. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do

Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11465>. Acesso

em: 22 fev. 2022.

FONSECA, Lucia Maria Batista. **Um olhar sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo.** Orientador:

Arthur Gonçalves Machado Júnior. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Docência em

Educação em Ciências e Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática e Científica,

Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10513>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

<https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/4584/pdf> Acesso: 22 fev. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451> Acesso: 28 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jan. 2023.

GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005. p.170

MARTINS, Ligia Marcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia

histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 286–300,

2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINS, Ligia. Marcia O legado do século XX para a formação de professores. *In*:

MARTINS, Ligia Martins; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites**

contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Autêntica, 2010. p. 13-31

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em avaliação educacional**, 2009. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2040>. Acesso em: 02 abr de 2025

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete. **O Trabalho Docente na Educação Básica - o Pará Em Questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MELO, Dorilene Pantoja. **O PROINFANTIL e a formação de professores ribeirinhos: análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras - Pará**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6740>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MENEZES, Lilia Reijane Ribeiro dos Santos. **Formação de professores: sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade no curso de Licenciatura em Educação do campo da Universidade Federal do Tocantins campus de Arraias (TO)**. 2020. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/3687>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso 02 abr. 2023.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. v. 10. n. 20. p. 345-361. jul./dez., 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002470400>. Acesso em: 20 set. 2024.

MOURA, Tercina Vidal; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos; SENA, Ivania Paula Freitas de Souza. **Educação do Campo: Políticas, práticas e formação**. Curitiba: CRV, 2020.

PIATTI, Celia Beatriz; Silva, Nogueira da Silva. Formação continuada em interlocução com a formação inicial - em pauta, a educação do campo. In: PIATTI, Célia Beatriz. **Educação do campo: formação de professores em diferentes territórios**. Campo Grande: Oeste, 2025.

SALES, Suze da Silva. **Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Arraias**. 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10042>. Acesso em: 09 abr. 2024.

SEGTOVICH, Patrícia de Nazaré dos Reis. **Formação de educadores do campo: contribuições para pensar a educação ambiental**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3120>. Acesso em: 07 abr. 2025.

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**. Orientador: Salomao Antonio Mufarrej Hage. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10905> . Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Formação de formadores**: reflexões sobre experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.285-220

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e políticas educacionais: avanços, contradições e desafios. *In*: URT, Sonia da Cunha. (Org.). **Políticas Educacionais e formação**: produção, projetos e ações em educação. Campo Grande: Editora Oeste, 2017.p.185-200

SILVA, Renata Lourinho da. **Engenharia didática reversa como um dispositivo de formação docente para a educação do campo**. Orientador: Prof. Dr. Renato Borges Guerra. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/13946> . Acesso em: 22 fev. 2022.

SOUZA, Érica de Souza e Souza. **As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo**: estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8863> . Acesso em 24 fev. 2022.

TORRES, Lianna de Melo. **A contra-hegemonia na formação de educadores do campo**: uma análise sobre o curso de pedagogia da terra. 2012. 149. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas /AM, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4605> . Acesso em: 15 jan. 2024.

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo da UFPA**: formação e atuação no contexto social do campo. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8660>. Acesso em: 23 fev. 2022.

VIANA, Rosangela da Silva. **Narrativas do formador de professores indígenas em Roraima**. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufrb.br:8080/jspui/handle/prefix/132>. Acesso em: 15 ago. 2024.