



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: UM DEBATE HISTÓRICO-POLÍTICO E TEÓRICO

Ramon Roseno Alves<sup>1</sup>  
Emerson Augusto de Medeiros<sup>2</sup> (Orientador)

### RESUMO

Entendemos que a discussão sobre a formação de professores é de grande relevância no cenário atual, seja ela inicial ou continuada, independentemente das áreas de atuação. Em se tratando da Formação de Professores do Campo, eixo medular deste trabalho, abordaremos aspectos que discutem e analisam a trajetória dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a Educação do Campo, bem como apresentaremos ainda aspectos sobre a atuação desses docentes. Destacamos que este trabalho, de natureza teórica, faz parte do recorte de uma pesquisa maior, já finalizada pelos autores. Para referenciá-la, utilizamos de autores como: Arroyo (2007), Batesttin (2019), Brum (2016), Medeiros (2019), Santos e Vinha (2018), e outros. Como conclusão, destacamos que a formação de professores, em âmbito geral, ainda tem muito a melhorar. As últimas resoluções, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro de 2019 não agrega à formação inicial docente. Em se tratando da Formação de Professores do Campo, vemos que há ausência de profissionais capacitados a estarem nos espaços campestinos, bem como há pouco reconhecimento social acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que é responsável por formar profissionais que promovam uma sólida educação do campo e para o campo. Pensamos que o sujeito formado por este curso deve ter convicção do espaço em que estará situado, bem como possuir saberes e consciência crítica/reflexiva individual e coletiva para promover um ensino contextualizado à realidade campestina.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Formação de Professores, Licenciaturas em Educação do Campo.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tematiza uma discussão sobre a formação de professores no Brasil com ênfase nos profissionais da educação do campo e dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Terra. Salientamos que a tessitura deste trabalho parte de um recorte de uma pesquisa maior, já finalizada pelos autores, que em sua essência discutiu aspectos que dialogam sobre a formação de professores do campo. A produção já finalizada se trata de uma monografia de graduação, do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação do Campo, habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido –UFERSA. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. [ramonroseno16@gmail.com](mailto:ramonroseno16@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – DCH/UFERSA, Brasil. [emerson.medeiros@ufersa.edu.br](mailto:emerson.medeiros@ufersa.edu.br)

Compreendemos que a formação de professores do campo enquanto modalidade de ensino enfrentou – e ainda enfrenta – muitas dificuldades, que vão desde a formulação de Políticas Públicas, como leis e diretrizes que garantam a sua oferta, bem como a assegurar no ensino superior. Neste sentido, cabe a nós neste trabalho discutirmos alguns aspectos que vão ao encontro desta discussão.

Discorreremos neste trabalho aspectos que, inicialmente versam sobre a concepção de educação e da formação de professores do campo, apresentando a importância das lutas de movimentos sociais, a exemplo, o Movimento Sem Terra – MST, que tem sido um dos grandes responsáveis pela promoção da educação do campo, tecendo esta pauta como uma das suas principais bandeiras de luta.

No contínuo, também traremos diálogos sobre os cursos superiores de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo, que foram grandes conquistas oriundas após a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Demarcamos a importância de ambos os cursos, mostrando que suas finalidades em comum são as de promover uma formação contextualizada e interdisciplinar para os povos do campo, haja vista que a educação urbanizada não atende aos anseios do campo.

Ainda dialogamos sobre as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos formados nestes cursos, em que a falta de mercado de trabalho e de reconhecimento pesam como principais dificuldades enfrentadas. Por fim trazemos uma breve discussão sobre a Resolução CNE/CP nº02 de 2019 (Brasil, 2019), que além de retirar direitos dos professores antes conquistados, os encaixa numa base comum de formação. Ao término de tais apontamentos, traçamos as considerações finais, que sintetizam este trabalho de natureza teórica, e posteriormente, as referências utilizadas no estudo.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO**

Entendemos a palavra “formação” como um substantivo que possui inúmeras vertentes. Formação pode advir do ato de formar-se ou de construir algo, bem como também pode ser a forma com que uma pessoa pode ser educada, ou pode preceder, por exemplo, a um conjunto de habilidades e conhecimentos que alguém venha a ter. No âmbito educacional, “formação” dialoga com o nível de escolaridade dos estudantes, e em se tratando de formação docente, condiz ao percurso que o sujeito leva para tornar-se um profissional cuja área que escolheu seguir.

Para Gasque e Costa (2003, p. 55), “formação pode ser entendida como ‘a ação ou o efeito de formar ou formar-se; maneira pela qual se constitui um caráter, mentalidade; disposição’ [...]. Essa definição sugere duas ideias: uma, a de processo; outra, a de constituição de conhecimento ou de competência.”. Segundo Brito (2008) “na formação do professor, seja para a educação básica, seja para a universidade, é imprescindível que os profissionais [...] produzam saberes que os tornem cada vez mais competentes e ativos no processo de ensino-aprendizagem” (Brito, 2008, p. 5). Ao reportamo-nos a outros autores:

Entendemos por formação inicial docente, a qualificação profissional obtida em nível superior em cursos de licenciatura que habilitam legalmente o profissional a exercer a profissão de professor numa dada área do conhecimento, nos níveis e modalidades da educação básica, portanto, é no nível acadêmico da graduação que essa formação deve se dar, pois é num curso superior de licenciatura que se dá a apropriação dos conhecimentos necessários para a atuação docente (Maron; Lima Filho, 2011, p. 4-5).

Hoje, a formação de professores, especialmente no Brasil, pode ser aferida através das formações iniciais e continuadas, em diferentes modalidades de ensino. Nesta profissão, observamos que os profissionais estão constantemente se aperfeiçoando, haja vista a necessidade de estarem cada vez mais próximos dos temas e assuntos. Para Saviani (2009), falar sobre a formação de professores também é discutir um campo muito completo, em que remete à Políticas Públicas, mecanismos custosos, orçamentos e outras vertentes.

Ao dialogarmos sobre a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino, vemos que as lutas por uma autêntica formação de professores que atenda aos anseios dos povos do campo não são recentes. Faz-se necessário considerar que ocorreram (e ainda ocorrem) diversos entraves para que os sujeitos tenham direito a uma formação inicial específica para professores desse espaço, em que se considerasse as particularidades do campo. Assim, “vimos até agora uma educação no campo, ou seja, uma educação rural, pensada para a cidade aplicada ao campo” (Santos; Vinha, 2018, p. 5).

Ainda pensando nesse enfoque, Maia (2019, p. 101) entende que “há necessidade de políticas públicas que resgatem uma infraestrutura física e acadêmica para os que vivem no campo”. Para além da estrutura física e acadêmica, Silva e Arruda (2019) defendem a importância de se ter uma modalidade de ensino para o campo, visto que esse não pode ser pensado na mesma direção da educação urbana. Assim, discorrem que:

Precisamos de uma modalidade de educação que prepare profissionais para o campo e que pensem/vejam ‘o campo’ sob outra lógica de formação, diferente da educação rural. O campo precisa de advogados, médicos, professores, agrônomos, administradores, entre outros profissionais, mas formados não na perspectiva dos

moldes capitalistas; espera-se que entendam o campo, sua história, sua realidade sociocultural (p. 68).

Buscando desmistificar o pensamento de uma educação do campo urbanizada, os movimentos sociais, sobretudo o MST, começaram uma grande organização coletiva, buscando defender uma verdadeira educação do campo, bem como ainda de profissionais habilitados a estarem aptos ao local em que estão situados: o campo. Neste sentido, os movimentos sociais defendem a importância de uma formação específica para o professor do campo. Segundo Arroyo (2007),

Os movimentos sociais vêm defendendo que os programas de formação deem prioridade aos jovens e adultos que vivem nas comunidades do campo. Os cursos de magistério e de pedagogia da terra vêm formando, nos últimos 15 anos, jovens inseridos no campo, que já trabalham como educadoras e educadores nas escolas rurais, nas escolas dos acampamentos, assentamentos ou nas escolas-família, das comunidades indígenas e quilombolas (p. 169).

É necessário destacar a presença e a força dos movimentos sociais na luta pela educação do campo, pois esses atuaram e ainda atuam como principais agentes pela luta dos direitos da população do campo, que por vezes é esquecida e relegada por agentes responsáveis pela sua efetivação. Sobre esse coletivo, Silva (2019, p. 68) acredita que “[...] os movimentos sociais devem continuar lutando pela educação do campo de que tanto os camponeses necessitam. Caso contrário, a educação praticada no campo terá apenas caráter de escolarização, e não de formação de atores sociais com uma identidade camponesa”.

A formação de professores da educação do campo em si traz uma discussão muito vasta e cercada de entraves, uma vez que tudo que a envolve traz a necessidade da resistência para que seja conquistada. Assis, Lopes e Vêras (2013) trazem uma citação que aborda a formação de professores de maneira geral, apontando que algo tão falado e debatido ainda traz tanta complexidade na atualidade, e para tal é preciso que se analise toda sua história.

O tema em questão, Formação de Professores, não é algo que transita no cenário educacional apenas na atualidade. Pode parecer paradoxal falar de algo tão atual e, ao mesmo tempo, tão antigo, tão debatido, tido como essencial, mas estes adjetivos descrevem a sua complexidade. Para que haja entendimento do contexto atual, mister se faz que compreendamos sua trajetória (Assis, Lopes, Vêras, 2013, p. 2).

Ao analisar-se a trajetória da formação específica de professores da educação do campo encontramos muita luta e resistência, de um grupo que anseia por mudança, por um direito que lhes é necessário e supra suas especificidades, sendo assim a de uma formação que atenda ao perfil campesino, de todos e para todos. “[...] é preciso que se comece a pensar que tipo de formação os professores do século XXI precisam e qual a melhor forma de oferecer esta formação” (Brum, 2016. p. 2).

Por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, os Movimentos Sociais começam a reivindicar além da importância de uma formação específica para profissionais que atuam no campo como professores, a inserção dos mesmos nesses espaços. O campo anseia por mudanças, e rápidas, pois considera-se que a educação lá ofertada não atende, conforme dizemos em outro momento, os aspectos sociais e políticos dos povos que nele vivem. Neste sentido, os movimentos sociais passam a “exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados [...]” (Arroyo, 2007, p. 165).

Consideramos a Licenciatura em Pedagogia da Terra como uma das primeiras conquistas à educação do campo após a implementação PRONERA. A oferta deste curso, advinda sobretudo pela luta dos movimentos sociais, representou um grande salto na educação que é ofertada aos professores e alunos do campo, uma vez que proporcionou a oferta de uma formação específica para os profissionais desses espaços, considerando uma formação diversificada, atendendo às singularidades existentes nestes espaços muita das vezes excluídos (Medeiros; Ferreira; Aguiar, 2018).

Destacamos que este curso se fez presente em todas as regiões do país, e a articulação acontecia por intermédio dos movimentos sociais e das universidades públicas. Em Medeiros (2013, p. 27), veremos que este curso teve sua primeira turma formada na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ/RS, no ano de 1998, estendendo-se até o ano de 2011 em todo o Brasil. O mesmo autor atesta que foram formados quase duas mil e quatrocentas pessoas (2.385) através deste curso (Medeiros, 2013).

Para Molina (2006), a maior finalidade deste curso, para além de habilitar sujeitos com uma formação específica, era de entenderem as diversas nuances que existem nos espaços campestres, para assim contribuírem nos processos destes lugares, desenvolvendo o campo. O curso fora pensado de forma a atender habilidades e competências específicas, bem como também trabalhava com o regime de alternância, que compreendia um tempo na universidade e um tempo no campo.

Esse panorama nos remete a dizer que o Curso Pedagogia da Terra se configura como um avanço na educação dos povos do campo, já que os cursos de formação de professores, em sua maioria, pouco trata das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que boa parte dos educadores irá trabalhar nesse contexto. Emerge desse modo, a possibilidade de pensarmos em uma educação pautada nos princípios defendidos pelos sujeitos que habitam os espaços campestres (Medeiros, 2013, p. 28).

Mesmo a Pedagogia da Terra sendo um marco na formação de professores do campo, em 2011 houve sua descontinuidade. Ainda assim, atestamos a excelência do curso, que nas avaliações do Ministério da Educação – MEC recebia notas bastante positivas, a exemplo do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Ceará – UFC, que obteve conceito máximo (nota 5), formando 88 pessoas até o ano de 2009 (Ribeiro, 2011).

Além dos cursos de Pedagogia da Terra, há de se considerar outro curso que também focaliza a formação de professores para o campo, que seria a Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC. Tal curso se institucionalizou – e ainda se institucionaliza – em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil, e assim como nos cursos de Pedagogia da Terra, também advém das lutas dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais, sobretudo o dos Trabalhadores/as Sem Terra – MST, ‘defendem que os formadores dos cursos tenham preparo específico sobre a realidade do campo, que os currículos e o material de formação incorporem essa realidade e a especificidade do ser educador(a) do campo’ (Arroyo, 2007, p. 169).

Os cursos da LEDOC, oferecidos de forma regular, tanger para uma formação voltada aos anseios do campo, com ênfase na educação básica, envolvendo comunidades ribeirinhas, assentados, pescadores, quilombolas e outros grupos que compõem os espaços rurais (Alves, Medeiros, 2022; Arroyo, 2007).

Por meio a tese de doutoramento de Medeiros (2019, p. 222), “encontramos 45 LEDOC regulares (em atividade e em funcionamento) no País”, no ano de 2019. “A distribuição dessas graduações não se dá de forma igual apenas na Região Sudeste, que possui 08 cursos, e na Região Centro-Oeste, que detém 05 cursos” (Medeiros, 2019, p. 222). Ainda segundo o autor, as regiões Norte, Nordeste e Sul possuem quantidade de 10, 11 e 11 cursos respectivamente.

É preciso compreender que a educação ofertada ao campo não pode ser a mesma posta nas cidades, pois quando se faz isso não há uma contextualização com o vivido, muitas vezes, por isso a necessidade de um curso em que o sujeito se forme com vistas ao seu local de trabalho e de moradia. Arroyo (2007, p. 164) acredita que faz-se necessário “fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo”. Acontece que “em nome de formar um professor único, com currículo, conhecimentos e conteúdos únicos, o direito à educação dos povos do campo nas suas diferentes diversidades se tornou atrofiado, limitando-se a uma dimensão no plano generalista” (Medeiros, 2019, p. 152).

O movimento docente urbano conquistou nas últimas décadas condições de trabalho mais justas: concursos, estabilidade, salários, carreira, aposentadoria, tempos de estudo e qualificação. É sabido que essas conquistas não chegaram a todos os trabalhadores em educação no campo, o que compromete toda política da qualificação

e de conformação de um corpo específico, permanente e estável (Arroyo, 2007, p. 170).

Fica evidente a necessidade de formação específica de professores para o ensino na educação do campo. Desse modo, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Terra se mostram como políticas públicas formadoras de profissionais habilitados a exercerem a docência no campo. Os professores até então formados por esses cursos entenderão a importância de um ensino contextualizado e interdisciplinar, que atenda as especificidades dos alunos, utilizando-se da relação teoria e prática para um melhor aprendizado.

[...] para melhorar a qualidade da Educação do Campo é preciso profissionais conhecedores da Educação do Campo, independentemente de pertencerem ou não às comunidades do campo – ainda que, em parte, tem se desejado que sejam do campo, [...]. É fundamental, nesse sentido, seu engajamento por um projeto de desenvolvimento do campo, o que não se faz sem formação. Entendemos, assim como Freire (2005), que a educação é uma prática política e, seguindo essa dimensão, é ideológica. O que temos que ter clareza é em que lado ou em direção devemos lutar, por quais sujeitos e por quais causas (Medeiros, 2019, p. 156).

Segundo Maia (2019, p. 101) “a formação acadêmica do educador do campo envolve muita esperança para poder concretizar uma educação adequada às suas características, necessidades e pluralidade que envolve seu cotidiano”. Já Batesttin (2019), acredita que o educador deve considerar os diversos contextos em que se encontra inserido para que melhore sua prática de ensino para a mediação do assunto, no campo.

O educador, no seu fazer educativo, não deve dirigir seu trabalho de modo autoritário, mas levar em conta a diversidade de contextos culturais, espaciais, econômicos, sociais e históricos, exigindo assim uma abordagem distinta a cada experiência educativa e atitude séria e compromissada em busca da melhoria das condições educacionais, assim como sociais e econômicas nas quais está inserido (Batesttin, 2019, p. 79 - 80).

Compreendemos que a educação em âmbito rural sofreu – e ainda sofre, embora vejamos algumas melhorias – com diversos problemas, que vão desde a formação do profissional docente, como dos conteúdos abordados, da pouca estruturação dos espaços escolares, da ausência de bons materiais, de transporte escolar e diversos outros aspectos.

Há de se destacar também as dificuldades nas condições de trabalho, sobretudo no que tange aos concursos públicos e/ou editais, mesmo que temporários, que insiram as formações do campo, a exemplo das LEDOC, em suas formações específicas. Com isso, poder-se-ia dizer que o campo se encontra cercado de professores que não dispõem de uma educação específica à área em que estão inseridos, comprometendo a formação dos educandos ao não dispor de uma contextualização e saber da diversidade dessas populações. Sendo assim, “a maioria das

educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes” (Arroyo, 2007, p. 169).

Alves e Medeiros (2023) apontam em um de seus trabalhos algumas dificuldades dos egressos da LEDOC presente na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, que a nosso ver, se validam também aos demais estudantes e egressos deste curso. Um dos aspectos apontados condiz justamente ao que trazemos no parágrafo acima, sobre as condições de trabalho. Vejamos:

Dentre os desafios, são demarcados a ausência de reconhecimento profissional dos licenciados pelo curso nos sistemas municipais e estaduais de ensino, sendo necessário, constantemente, “articulações para que o perfil dos egressos seja considerado nos concursos públicos em todas as esferas do poder público”, e também o caráter disciplinar com que os processos seletivos acontecem, não permitindo que a formação por áreas de conhecimento seja validada (Alves; Medeiros, 2023, p. 17-18).

Percebemos que a maior dificuldade atestada pelos autores tange ao mercado de trabalho, onde há falta de oportunidade pelo não reconhecimento do curso e suas habilitações, o que denota a importância de mais lutas, em prol deste reconhecimento, haja vista que o curso está presente em mais inúmeras IES do Brasil e forma anualmente centenas de educadores/as do campo, em diversas habilitações a saber. Os autores ainda dizem um outro aspecto, o do desconhecimento do curso, e narram que “entendemos que o desconhecimento acerca do curso, de maneira geral, soma-se para que essa realidade esteja sempre em evidência no âmbito social dos egressos” (Alves, Medeiros, 2023, p. 18).

Em se tratando da formação de professores no Brasil, evidenciamos no ano de 2019 a criação de uma nova resolução, a CNE/CP 02/2019, que estabelece uma nova Base Comum de Formação (BNC-Formação), e também centra a formação destes profissionais em habilidades e competências, tal como acontece na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que prescreve o currículo da educação básica (Brasil, 2018; Brasil, 2019).

Para Hobold (2023), faz-se necessário discutir sobre esta base comum de formação, pois ela evidencia os ataques e também os desmontes que vem se instalando, tanto na formação de professores do Brasil, quanto na educação básica. E continua, afirmando que diversos pesquisadores são contrários à sua implementação, haja vista que o documento é antidemocrático e incoerente, alinhando-se aos interesses mercantis.

Consideramos que a resolução que antecede a de 2019 (a de 2015) é a que melhor assegurava os direitos dos professores. Tal resolução fora revogada, para que se instaurasse a que agora mencionamos. Importante salientar que estas medidas educacionais e de formação



de professores foram algumas das primeiras ações tomadas após o impeachment da Presidente eleita Dilma Rousseff, onde ascendeu ao poder o seu Vice, Michel Temer, que promoveu severas alterações nas pastas governamentais, e na educacional não fora diferente.

Com o alinhamento da formação de professores à nova resolução, muito se tem a perder, desde a formação teórica e sólida dos docentes, o que é um pilar basilar, bem como também a desvalorização do seu trabalho, o desinteresse pelos cursos de licenciatura, menores recursos e outros (Hobold, 2023). Assim, a nova resolução buscará apenas responder às “exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo” (Freitas, 2002, p. 153).

A Educação do Campo, assim como outros cursos de licenciatura encontram-se, neste sentido à margem, devendo seguir o que as normativas precedem, até que em algum momento haja uma nova análise destas resoluções. Tal aspecto fragiliza estes cursos, que segundo Molina e Pereira (2021), tem nas vivências e nas práticas uma condição importante para o conhecimento e o saber. Já a formação de professores, ficará sucumbida à competências e habilidades, que assim como na BNCC, retrocedem ao passado, contribuindo para uma desqualificação docente, de conhecimentos teóricos e práticos (Hobold, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho buscamos apresentar aspectos que dialogam sobre a formação de professores do campo. Mostramos a importância dos Movimentos Sociais na luta por políticas públicas para a promoção de docentes com habilitação específica para o campo. Também dialogamos sobre os cursos de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo como conquistas obtidas, além de discutirmos brevemente a resolução CNE/CP 02/2019, que promove uma série de mudanças no campo educacional.

Entendemos que, mesmo com os entraves vislumbrados, a exemplo o do pouco reconhecimento da LEDOC no mercado de trabalho, a criação deste curso, juntamente com a Pedagogia da Terra mostram que após a criação do PRONERA houveram alguns avanços na Educação do Campo e conseqüentemente na formação de professores. Compreendemos que as dificuldades ainda são várias e que todos os dias, especialmente por questões políticas, a educação é atacada de uma forma diferente, mas enquanto defensores desta mesma educação pública, gratuita e de qualidade, é preciso lutar.

Vemos também que a resolução de 2019 extingue alguns direitos ante conquistados pelos professores no ano de 2015, e com isso estabelece uma base geral de formação (BNC-Formação), que os instrui a trabalhar de acordo com o novo currículo oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Somos contrários a ambas as propostas, pois entendemos que, no momento, este não é o melhor caminho a seguir, haja vista que ambos carregam controvérsias e inconsistências em sua composição.

Por fim, desejamos que esta publicação contribua para o crescimento das pesquisas que dialogam sobre a educação do campo e a formação de professores no Brasil. Pesquisas desta natureza são valorosas, requerendo sempre novas discussões, haja vista o cenário atual, que não é animador.

## AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ramon Roseno; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Do currículo instituído ao currículo experienciado: Reflexões sobre a formação de professores por áreas de conhecimento na LEDOC/UFERSA. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023007, 2023.

ALVES, Ramon Roseno; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Licenciaturas em Educação do Campo e a Formação de Professores para o Ensino de Ciências Humanas e Sociais: Análise Curricular. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.23, n.3, p. 423 – 432, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, mai./ago. 2007.

ASSIS, Suzana Maria Santos de; LOPES, Selva Paraguassu; VÉRAS, Sonia Carvalho Leme Moura. **Formação inicial e continuada de professores**: uma exigência do mercado educacional contemporâneo brasileiro. Apresentação de Comunicação Oral - Colóquio Internacional em Educação - 20º CRIFPE Montreal – Mai. 2013.

BATESTTIN, Claudete Robalos da Cruz Cláudia. Contribuições de Paulo Freire para pensar a formação e a revitalização da esfera pública. In AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade**: contextos, fundamentos e prática. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 71 – 88.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)  
f. Acesso em: 19 Jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019.

BRITO, Antonia Edna. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias. **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), v. 17, p. 29-37, 2008.

BRUM, Mara Lúcia Teixeira. **Repensando a formação continuada de professores.** Pelotas/RS, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13. Out. 2023.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. **Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada.** Brasília, 2003.v. 32, n. 3, p. 54-61.

HOBOLD, Márcia. Concepção de Formação de Professores na Resolução 02/2019 do CP/CNE: Resistências Propositivas. **Revista da ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação**, v.5. e. n. 10. p. 48–69, 2023.

MAIA, Sonia Cristina Ferreira. Da autoformação e da ludopoiese para os educadores do campo. In AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (orgs.). **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade:** contextos, fundamentos e prática. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 89 – 109.

MARON, Neura Maria Weber; FILHO, Domingos Leite Lima. **A formação docente ao PROEJA:** formação inicial ou continuada. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação Interdisciplinar de Professores:** estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. 2019. 661 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FERREIRA, Helena Perpétua Aguiar; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Formação inicial de professores da educação do campo: a história do curso de pedagogia da terra da UERN. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.I.], p. 325-341, jul. 2018.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Do Campo à Universidade:** histórias, saberes, experiências, fazeres e a formação no curso de licenciatura Pedagogia da Terra. 159p.



Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2013.

MOLINA, Monica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. Atuação de egressos(as) das licenciaturas em Educação do Campo: reflexões sobre a práxis. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 30, n. 61, p. 138-159, 2021. Acesso em: 20. Out. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**. Questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

RIBEIRO, Luís Távora. **Curso de Pedagogia da Terra é destaque em avaliação do MEC**. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: Portal da UFC - Universidade Federal do Ceará - Curso de Pedagogia da Terra é destaque em avaliação do MEC. Acesso em: 26. Out. 2023.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira**. Universidade de Araraquara, São Paulo, 2018.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Lenina Lopes Soares Azevedo; ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. (org.). **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade: contextos, fundamentos e práticas**. João Pessoa: IFPB, 2019. 378 p.

SILVA, Paulo Roberto de Souza. Fundamentos Político-Pedagógicos para a Educação do Campo I: a escola do campo. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (Orgs.). **Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo**. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016, p. 99-126.