

Formações continuadas e demandas territoriais: Evidências sobre professores da Educação do Campo em Porto Seguro-BA

Adnaci Rodrigues Lima

Resumo: Este artigo analisa dados quantitativos produzidos em pesquisa sobre formação continuada e práticas educativas na Educação do Campo em Porto Seguro-BA. O estudo decorre de investigação de abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo, transversal e de campo, realizada com 50 professores da Educação Básica atuantes em escolas do campo vinculadas à rede pública municipal. Neste recorte, privilegiam-se exclusivamente as respostas fechadas do questionário, organizadas por meio de estatística descritiva simples e apresentadas em percentuais. O objetivo é examinar como os docentes caracterizam as formações continuadas ofertadas, quais contribuições e limites atribuem a essas ações, quais fatores dificultam sua participação e quais prioridades indicam para futuras propostas formativas. Os resultados evidenciam que 69,2% dos participantes caracterizaram as formações como genéricas, com temas amplos voltados à Educação Básica, sem tratamento específico das demandas da Educação do Campo. Também se constatou que 73,1% apontaram tempo, carga de trabalho e deslocamentos como principais obstáculos à participação, enquanto 57,7% defenderam que futuras formações priorizem práticas pedagógicas relacionadas ao território, à cultura local e à vida dos estudantes. Conclui-se que a formação continuada possui potencial para fortalecer práticas educativas, desde que seja planejada como processo situado, contínuo, participativo e territorializado.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação do Campo. Práticas educativas. Professores. Porto Seguro-BA.



Recebido em: março, 2026. Aceito em: junho, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.814

Tessituras do Conhecimento: Ciência, Educação e Sociedade

Julho, 2026, v. 3, n. 40

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Educación continua y demandas territoriales: evidencia sobre los docentes de la Educación Rural en Porto Seguro-BA

Resumen: Este artículo analiza datos cuantitativos producidos en investigaciones sobre educación continua y prácticas educativas en la Educación Rural en Porto Seguro-BA. El estudio es el resultado de una investigación cualitativo-cuantitativa, de carácter descriptivo, transversal y de campo, realizada con 50 profesores de Educación Básica que trabajan en escuelas rurales vinculadas a la red pública municipal. En este contexto, las respuestas cerradas al cuestionario son exclusivamente privilegiadas, organizadas mediante estadísticas descriptivas simples y presentadas en porcentajes. El objetivo es examinar cómo caracterizan los docentes la formación continua ofrecida, qué contribuciones y limitaciones atribuyen a estas acciones, qué factores dificultan su participación y qué prioridades indican para futuras propuestas de formación. Los resultados muestran que el 69,2% de los participantes caracterizó la formación como genérica, con temas amplios centrados en la Educación Básica, sin un tratamiento específico de las demandas de la Educación Rural. También se observó que el 73,1% señaló el tiempo, la carga de trabajo y el desplazamiento como los principales obstáculos para la participación, mientras que el 57,7% defendió que la formación futura debería priorizar las prácticas pedagógicas relacionadas con el territorio, la cultura local y la vida de los estudiantes. Se concluye que la educación continua tiene el potencial de fortalecer las prácticas educativas, siempre que se planifique como un proceso situado, continuo, participativo y territorializado.

Palabras clave: Formación continua. Educación rural. Prácticas educativas. Profesores. Porto Seguro-BA.

Continuing education and territorial demands: evidence on teachers of Rural Education in Porto Seguro-BA

Abstract: This article analyzes quantitative data produced in research on continuing education and educational practices in Rural Education in Porto Seguro-BA. The study is the result of a qualitative-quantitative investigation, of a descriptive, cross-sectional and field nature, carried out with 50 Basic Education teachers working in rural schools linked to the municipal public network. In this context, the closed answers to the questionnaire are exclusively privileged, organized by means of simple descriptive statistics and presented in percentages. The objective is to examine how teachers characterize the continuing education offered, what contributions and limits they attribute to these actions, what factors hinder their participation and what priorities they indicate for future training proposals. The results show that 69.2% of the participants characterized the training as generic, with broad themes focused on Basic Education, without specific treatment of the demands of Rural Education. It was also found that 73.1% pointed out time, workload and commuting as the main obstacles to participation, while 57.7% defended that future training should prioritize pedagogical practices related to the territory, local culture and the lives of students. It is concluded that continuing education has the potential to strengthen educational practices, as long as it is planned as a situated, continuous, participatory and territorialized process.

Keywords: Continuing education. Rural Education. Educational practices. Teachers. Porto Seguro-BA.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui uma dimensão decisiva para compreender a qualidade das práticas educativas desenvolvidas em escolas do campo. Quando pensada em diálogo com os territórios, com os saberes locais e com as condições concretas de trabalho docente, ela pode favorecer a construção de planejamentos, metodologias e processos avaliativos mais próximos da realidade dos estudantes. Entretanto, quando organizada de maneira genérica, episódica e descolada dos contextos escolares, tende a produzir efeitos restritos sobre a prática pedagógica.

No campo da Educação do Campo, essa discussão assume relevância particular, pois a escola não pode ser entendida apenas como uma unidade localizada em área rural. A Educação do Campo vincula-se a sujeitos, territórios, culturas, modos de vida, formas de trabalho e lutas sociais por reconhecimento. Assim, a formação continuada direcionada aos docentes que atuam nesse contexto precisa considerar que currículo, calendário, material didático, deslocamentos, turmas, organização comunitária e relação com a terra interferem diretamente no cotidiano escolar.

O presente artigo apresenta um recorte quantitativo de pesquisa desenvolvida com professores da Educação Básica em escolas do campo de Porto Seguro-BA. A investigação original adotou abordagem quali-quantitativa, porém este texto concentra-se somente nos dados oriundos das questões fechadas do questionário. Desse modo, a análise prioriza percentuais, tendências e recorrências observáveis nas respostas dos participantes, deixando de lado os dados discursivos, que podem constituir objeto de estudo próprio em outro artigo.

O problema que orienta este recorte pode ser assim formulado: como os dados quantitativos evidenciam a relação entre formação continuada, práticas educativas e necessidades formativas de professores da Educação do Campo em Porto Seguro-BA? A partir dessa questão, o objetivo geral consiste em analisar, com base em dados quantitativos, as percepções de professores da Educação Básica sobre as formações continuadas ofertadas no contexto da Educação do Campo em Porto Seguro-BA.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A Educação do Campo consolidou-se como perspectiva político-pedagógica vinculada ao direito à educação das populações que vivem e trabalham em territórios campestinos. Essa concepção ultrapassa a noção de escola rural como simples localização geográfica e afirma a necessidade de uma escolarização articulada às condições de vida, à cultura, aos saberes, ao trabalho e aos projetos coletivos dos sujeitos do campo. Nessa direção, Arroyo (2007, 2009) evidencia que a Educação do Campo se constituiu em diálogo com movimentos sociais e com reivindicações históricas por reconhecimento, permanência, currículo contextualizado e formação docente adequada.

A legislação brasileira também oferece base para essa compreensão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, em seu art. 28, prevê que a oferta da Educação Básica às populações rurais considere conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, organização escolar própria e calendário ajustado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 1996). Posteriormente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reforçaram a necessidade de políticas educacionais vinculadas às especificidades dos sujeitos e dos territórios (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008).

Esses marcos normativos indicam que a prática educativa no campo não pode ser reduzida à transposição de modelos escolares urbanos. A escola do campo demanda planejamento sensível aos modos de vida dos estudantes, às relações comunitárias, às distâncias, às condições de transporte, aos tempos produtivos, às formas de trabalho e às experiências culturais locais. Por isso, a formação continuada precisa contribuir para que os professores interpretem essas dimensões e as transformem em critérios pedagógicos para o currículo, para as metodologias e para a avaliação.

A formação continuada, por sua vez, não se limita à realização de cursos pontuais ou palestras isoladas. Candau (1999) destaca que a formação docente deve partir da escola, das necessidades concretas dos professores e da reflexão crítica sobre a prática. Nóvoa (2009) reforça a ideia de formação no interior da

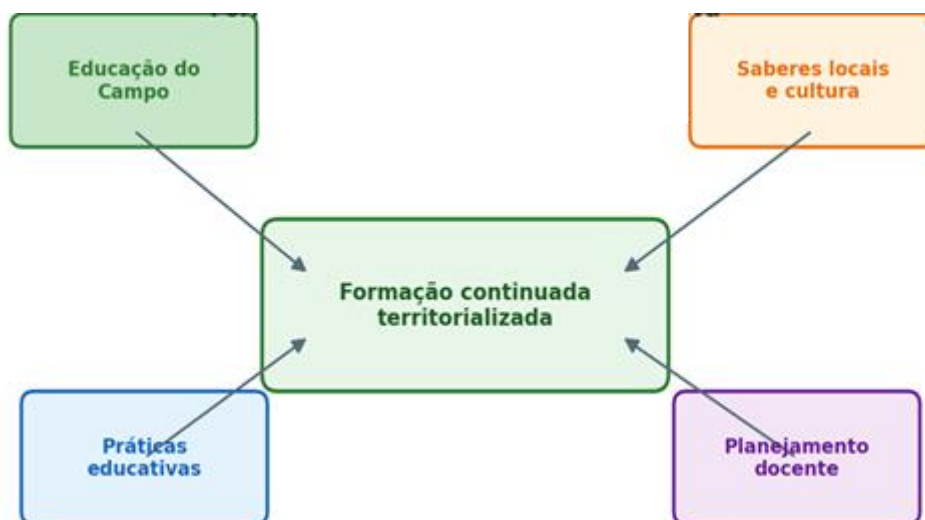
profissão, valorizando a colaboração entre pares, os saberes docentes e o trabalho coletivo. Gatti (2008), ao analisar políticas públicas de formação continuada no Brasil, observa que muitas ações se expandiram sem garantir articulação suficiente com as necessidades reais das redes e dos professores.

No contexto da Educação do Campo, essas contribuições teóricas tornam-se ainda mais relevantes. Formações genéricas, embora possam oferecer subsídios amplos à docência, tendem a ser insuficientes quando não tratam de currículo territorializado, saberes locais, multisseriação, deslocamentos, calendário do campo, participação comunitária e produção de materiais didáticos contextualizados. Nesse sentido, a formação continuada ganha densidade quando se constitui como processo permanente, situado e voltado à análise dos problemas reais vivenciados nas escolas.

Freire (1996) contribui para esse debate ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e abertura à leitura crítica da realidade. Nas escolas do campo, esse princípio implica reconhecer que as experiências dos estudantes, suas famílias, suas comunidades e seus territórios não são elementos externos ao currículo, mas referências que podem qualificar a mediação pedagógica. Molina (2009) também destaca que as transformações das escolas do campo dependem da vinculação entre formação de professores, realidade dos sujeitos e projetos educativos territorializados.

Com base nesse conjunto teórico, este artigo considera que a formação continuada pode fortalecer práticas educativas quando articula quatro dimensões: o reconhecimento da Educação do Campo como direito; a valorização dos saberes e da cultura local; o planejamento pedagógico situado; e o acompanhamento das práticas no cotidiano escolar. A figura a seguir sintetiza essa articulação teórica, indicando que a formação territorializada opera como eixo de mediação entre política educacional, escola, comunidade e trabalho docente.

Figura 1. Bases teóricas para a formação continuada territorializada



Fonte: Elaborado pela autora com base em Arroyo (2007, 2009), Freire (1996), Candau (1999), Gatti (2008), Molina (2009) e Nóvoa (2009).

METODOLOGIA

O artigo deriva de pesquisa de abordagem qualiquantitativa, descritiva, transversal e de campo, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. Entretanto, o presente recorte analítico concentra-se exclusivamente nos dados quantitativos oriundos das questões fechadas do instrumento de coleta. Essa delimitação permite examinar tendências objetivas observadas nas respostas dos participantes, sem incorporar, neste texto, os dados provenientes das questões abertas.

A pesquisa contou com 50 professores atuantes na Educação Básica em escolas do campo vinculadas à Rede Pública Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Patrimônio Histórico de Porto Seguro-BA. A escolha desses participantes relacionou-se ao objeto investigado, pois os docentes vivenciam diretamente as implicações das ações formativas, das condições institucionais e dos desafios pedagógicos presentes nas escolas do campo.

O instrumento utilizado foi um questionário composto por perguntas de caracterização e por questões fechadas e abertas. Neste artigo, foram consideradas apenas as questões fechadas relativas à caracterização das formações continuadas ofertadas, aos temas abordados, à relação entre

formação e desafios concretos das escolas do campo, à valorização dos saberes locais, aos fatores que dificultaram a participação, à contribuição das formações genéricas, ao tipo de formação com maior potencial de contribuição e às prioridades para futuras ações formativas.

Os dados foram tratados por estatística descritiva simples, com organização dos resultados em percentuais. Tal procedimento mostrou-se adequado aos objetivos do recorte, pois permitiu identificar tendências, predominâncias e contrastes nas percepções dos professores. A análise dos percentuais não buscou produzir generalizações estatísticas para todas as redes de ensino, mas compreender, a partir do grupo participante, como as formações continuadas são percebidas no contexto das escolas do campo de Porto Seguro-BA.

RESULTADOS QUANTITATIVOS E DISCUSSÃO

A caracterização do perfil dos professores participantes permite compreender de que lugar profissional as percepções sobre formação continuada foram produzidas. Em relação à formação acadêmica, predominou a pós-graduação lato sensu, indicada por 61,5% dos respondentes. A graduação apareceu em 30,8% das respostas, enquanto o mestrado correspondeu a 7,7%. Não houve registro de doutorado ou de ensino médio técnico como maior nível de formação indicado.

Esse dado sugere um grupo com experiência formativa posterior à graduação, mas também demonstra que a titulação acadêmica não substitui a necessidade de formações continuadas territorializadas. A presença de professores com especialização pode favorecer a abertura para discussões pedagógicas mais aprofundadas, porém os resultados da pesquisa revelam que a formação acadêmica geral não resolve, por si, as demandas específicas da Educação do Campo.

Quanto à etapa ou modalidade de atuação, o maior percentual concentrou-se no Ensino Fundamental I, com 42,3%. A Educação Infantil apareceu com 26,9%, enquanto Ensino Fundamental II, Atendimento Educacional Especializado e a opção outro registraram 7,7% cada. Ensino Médio

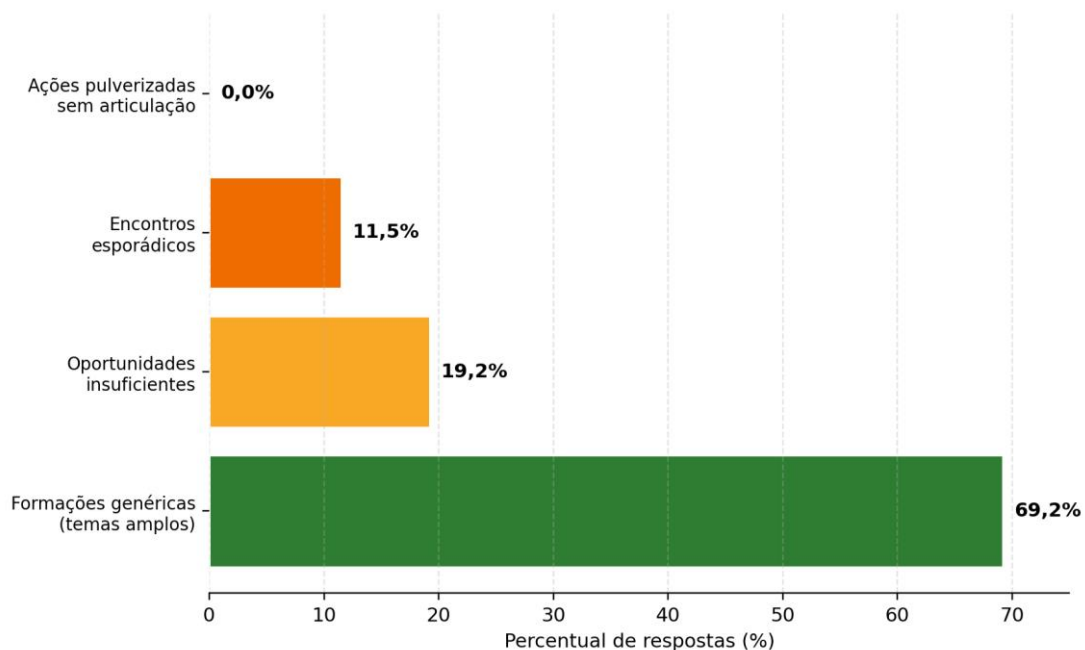
e EJA Ensino Médio apareceram com 3,8% cada. Tais dados evidenciam diversidade de atuação, com predominância de professores vinculados aos anos iniciais e à infância, etapas nas quais o planejamento contextualizado e a relação com a comunidade assumem importância expressiva.

No que se refere ao tempo de atuação docente, 42,3% possuíam mais de 21 anos de experiência, 30,8% atuavam entre 1 e 5 anos, 19,2% entre 11 e 20 anos e 7,7% entre 6 e 10 anos. Essa composição indica a coexistência de docentes iniciantes e experientes, o que torna a formação continuada um espaço relevante de troca intergeracional, socialização profissional e reconstrução coletiva de práticas educativas. Além disso, 96,2% indicaram atuação na rede municipal, confirmando a pertinência do recorte em relação à política educacional local.

Os dados relativos à caracterização das formações continuadas constituem o núcleo mais expressivo dos resultados quantitativos. A maioria dos professores, correspondente a 69,2%, indicou que as formações ocorreram de maneira genérica, com temas amplos voltados à Educação Básica, sem tratar especificamente da Educação do Campo. Outros 19,2% afirmaram que as oportunidades de formação foram insuficientes para atender às necessidades dos professores do campo, enquanto 11,5% apontaram encontros esporádicos, sem continuidade ou acompanhamento sistemático. A alternativa referente a ações pulverizadas, sem articulação entre temas e necessidades das escolas do campo, não apresentou registro percentual.

A predominância da percepção de formações genéricas revela uma tensão central entre a existência formal de ações formativas e sua efetiva aderência às necessidades das escolas do campo. O dado de 69,2% indica que os docentes não negam a ocorrência de formações, mas questionam sua especificidade. Assim, o problema não está apenas na oferta, mas na pertinência dos temas, na continuidade do percurso formativo e na capacidade das ações de dialogarem com o território.

Gráfico 1. Caracterização das formações continuadas ofertadas



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A análise dos temas abordados nas formações reforça a percepção de generalidade. Entre os professores participantes, 38,5% afirmaram que os encontros trataram de orientações pedagógicas gerais, sem aprofundar as especificidades da Educação do Campo. Outros 26,9% indicaram temas variados, mas sem a constituição de um percurso formativo contínuo e articulado. As demandas administrativas, normativas ou organizacionais foram apontadas por 23,1%, enquanto 11,5% indicaram metodologias de ensino, avaliação ou planejamento sem vínculo territorial.

Esse conjunto de dados evidencia que as formações se concentraram em conteúdos amplos, com baixa presença de discussões territorializadas. A soma das alternativas que indicam generalidade, temas variados sem percurso contínuo e metodologias sem vínculo territorial revela um quadro de fragilidade formativa diante das demandas da Educação do Campo. Embora orientações pedagógicas gerais sejam relevantes para qualquer rede de ensino, elas se mostram insuficientes quando não são articuladas às experiências sociais dos estudantes, à cultura local e às condições específicas das escolas do campo.

Quando perguntados sobre a relação entre as formações oferecidas e os desafios concretos das escolas do campo, 50% dos professores afirmaram que

as ações contribuíram pontualmente em aspectos gerais do trabalho pedagógico. Outros 30,8% apontaram relação limitada, pois os desafios cotidianos permaneceram pouco contemplados, enquanto 19,2% consideraram que alguns pontos dialogaram com a realidade escolar, sem aprofundamento. Nenhum participante indicou aproximação significativa com a realidade das escolas do campo.

A avaliação das contribuições das formações continuadas genéricas demonstra que os docentes reconhecem algum valor nessas ações, mas apontam limites consistentes. Para 42,3% dos participantes, as formações ajudaram em aspectos gerais da docência, mas não responderam de forma suficiente às demandas das escolas do campo. Outros 30,8% afirmaram que contribuíram parcialmente, trazendo temas úteis, embora pouco vinculados às especificidades do campo. Já 15,4% indicaram baixa contribuição, por permanecerem distantes das necessidades concretas dos professores, e 11,5% apontaram repercussão restrita, pela falta de continuidade, acompanhamento e relação com a realidade local.

Esses percentuais permitem afirmar que a contribuição das formações genéricas é percebida como parcial. Não se trata de ausência absoluta de efeitos, mas de uma contribuição limitada ao plano geral da docência. O problema emerge quando a formação não oferece subsídios específicos para transformar o planejamento, a mediação pedagógica e o currículo no contexto da Educação do Campo. Assim, a formação continuada aparece como suporte incompleto, dependente da capacidade individual do professor de adaptar conteúdos e estratégias às realidades dos estudantes.

A valorização dos saberes locais, da cultura e das experiências dos estudantes constitui eixo essencial para analisar a qualidade das formações continuadas na Educação do Campo. Os dados mostram que 53,8% dos professores afirmaram que as formações trataram o currículo de maneira geral, sem explorar suficientemente os vínculos entre escola, território e saberes locais. Outros 38,5% indicaram que as discussões poderiam ser adaptadas às escolas do campo, embora sem aprofundamento específico. Apenas 7,7% afirmaram que as formações mencionaram a contextualização, mas ofereceram poucas orientações práticas.

Esses percentuais revelam que a relação entre formação continuada e território ainda aparece de modo frágil. A predominância de respostas que apontam currículo geral e discussões adaptáveis, mas pouco aprofundadas, indica que a Educação do Campo tende a ser tratada como um complemento ou adaptação posterior, e não como eixo estruturante da formação docente. Essa constatação reforça a necessidade de reorganizar os processos formativos a partir das escolas do campo, das comunidades e das experiências dos estudantes.

Os fatores que dificultam a participação em processos de formação continuada evidenciam que as limitações não são apenas pedagógicas, mas também institucionais e territoriais. O percentual mais expressivo foi de 73,1%, correspondente aos professores que apontaram a organização do tempo, a carga de trabalho e os deslocamentos como principais obstáculos à participação regular. A pouca articulação entre formação, planejamento escolar e realidade local foi indicada por 15,4%, a ausência de formações específicas para a Educação do Campo por 7,7% e a falta de continuidade das ações por 3,8%.

O predomínio de tempo, carga de trabalho e deslocamentos confirma que a formação continuada precisa ser planejada considerando as condições materiais da docência no campo. Encontros centralizados, horários incompatíveis, longos deslocamentos e ausência de apoio institucional podem reduzir a participação ou comprometer o aproveitamento das formações. Por isso, a dimensão territorial não se refere apenas ao conteúdo da formação, mas também à sua organização logística e pedagógica.

As respostas sobre o tipo de formação continuada com maior contribuição revelam que os professores reivindicam ações mais próximas das demandas reais das escolas. Para 53,8%, a formação mais contributiva seria aquela construída a partir das demandas das escolas, dos professores e da comunidade. Outros 34,6% indicaram a necessidade de uma proposta que articulasse teoria, prática docente e realidade do campo. A formação voltada ao currículo contextualizado, aos saberes locais e ao território foi indicada por 7,7%, enquanto 3,8% apontaram a importância de um percurso contínuo, com encontros regulares e acompanhamento.

Quando questionados sobre prioridades para futuras formações continuadas, 57,7% dos professores defenderam a construção de práticas pedagógicas relacionadas ao território, à cultura local e à vida dos estudantes. Outros 26,9% indicaram o fortalecimento do planejamento docente, com apoio para adaptar conteúdos à realidade do campo. O acompanhamento das práticas após os encontros foi assinalado por 11,5%, e os espaços permanentes de escuta dos professores por 3,8%.

Esses resultados sintetizam a principal contribuição quantitativa do estudo: os professores percebem os limites das formações genéricas e apontam a necessidade de processos formativos territorializados, práticos e vinculados ao cotidiano escolar. A prioridade atribuída ao território, à cultura local e à vida dos estudantes demonstra que os docentes reconhecem a especificidade da Educação do Campo e demandam formações capazes de orientar a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Quadro 1. Síntese dos principais resultados quantitativos

Dimensão analisada	Resultado mais expressivo	Interpretação sintética
Caracterização das formações	69,2%: formações genéricas	Predomínio de ações amplas, pouco específicas e insuficientemente vinculadas à Educação do Campo.
Temas abordados	38,5%: orientações pedagógicas gerais	Indica baixa presença de temas territorializados nos encontros formativos.
Relação com desafios concretos	50%: contribuição pontual em aspectos gerais	Mostra apoio limitado, sem aproximação significativa com a realidade das escolas do campo.

Participação nas formações	73,1%: tempo, carga de trabalho e deslocamentos	Evidencia que as condições de trabalho e o território interferem na participação docente.
Contribuição das formações genéricas	42,3%: ajudam em aspectos gerais, mas não respondem às demandas do campo	Reforça a insuficiência das formações amplas para práticas educativas contextualizadas.
Prioridades futuras	57,7%: práticas relacionadas ao território, à cultura local e à vida dos estudantes	Confirma demanda por formação continuada territorializada e vinculada à vida no campo.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou, com base em dados quantitativos, as percepções de professores da Educação Básica sobre as formações continuadas ofertadas no contexto da Educação do Campo em Porto Seguro-BA. Os resultados indicam que a formação continuada é reconhecida como dimensão necessária ao fortalecimento das práticas educativas, mas sua contribuição aparece limitada quando assume caráter genérico, descontínuo e pouco vinculado às especificidades territoriais.

O dado mais expressivo da pesquisa mostrou que 69,2% dos professores caracterizaram as formações como genéricas, com temas amplos voltados à Educação Básica, sem tratamento específico das demandas da Educação do Campo. Esse achado confirma que o problema central não se limita à ausência de formações, mas à sua insuficiente aderência aos desafios concretos das escolas do campo. Em outras palavras, as ações formativas existem, mas não são percebidas como suficientemente situadas.

Outro resultado relevante refere-se às condições de participação. O percentual de 73,1% relativo à organização do tempo, à carga de trabalho e aos

deslocamentos demonstra que a formação continuada precisa considerar a materialidade do trabalho docente no campo. A territorialização, portanto, não deve incidir apenas sobre os conteúdos formativos, mas também sobre os locais, horários, formatos, acompanhamento e estratégias de acesso aos encontros.

As prioridades indicadas pelos participantes apontam caminhos para a reorganização das políticas formativas. Ao assinalarem, em 57,7% das respostas, a necessidade de práticas pedagógicas relacionadas ao território, à cultura local e à vida dos estudantes, os professores evidenciam que a formação continuada deve contribuir para aproximar currículo, planejamento e cotidiano escolar das experiências dos sujeitos do campo. Também se destacam as demandas por fortalecimento do planejamento docente e acompanhamento das práticas após os encontros.

Conclui-se que a formação continuada possui potencial de mediação para fortalecer práticas educativas na Educação do Campo, desde que seja concebida como processo contínuo, situado, participativo e territorializado. Os dados quantitativos analisados demonstram que os professores não rejeitam a formação; ao contrário, reivindicam sua reorganização a partir das demandas reais das escolas, dos docentes, dos estudantes e das comunidades. Assim, o fortalecimento das práticas educativas no campo exige superar modelos formativos genéricos e construir políticas que reconheçam o território como referência estruturante da ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cadernos CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 67-86.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais

para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo - UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.