

Vozes docentes do campo: Sentidos atribuídos à formação continuada, ao território e às práticas educativas em Porto Seguro-BA

Adnaci Rodrigues Lima

Resumo: Este artigo analisa os dados qualitativos de uma pesquisa sobre formação continuada como mediação para o fortalecimento das práticas educativas na Educação do Campo em Porto Seguro-BA. O estudo teve como base respostas abertas produzidas por professores participantes da coleta, atuantes na Educação Básica em escolas do campo da rede pública municipal. Metodologicamente, adotou-se recorte qualitativo, de natureza descritiva, com análise de núcleos de sentido extraídos de quatro questões abertas do questionário. A investigação buscou compreender como os docentes percebem a ausência de formação continuada específica, os desafios pouco contemplados pelas formações genéricas, as possibilidades de incorporação dos saberes locais e as sugestões para reorganizar os percursos formativos. Os resultados evidenciaram que os participantes associam as formações genéricas à descontextualização curricular, ao uso de materiais didáticos urbanocêntricos, à reprodução de metodologias padronizadas e à fragilização da relação entre escola, comunidade e território. Também apontaram demandas por formação no território, escuta docente, mentoria, acompanhamento pedagógico, produção de materiais contextualizados e participação dos sujeitos do campo. Conclui-se que a formação continuada, quando construída a partir das demandas reais das escolas, dos professores, dos estudantes e das comunidades, pode constituir mediação relevante para fortalecer práticas pedagógicas territorializadas e socialmente significativas.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação do Campo. Práticas educativas. Saberes locais. Território.



Recebido em: abril, 2026. Aceito em: julho, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.822

Ciência em Movimento: Saberes, Práticas e Impactos Sociais

Agosto, 2026, v. 3, n. 41

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Enseñar voces del campo: Significados atribuidos a la educación continua, el territorio y las prácticas educativas en Porto Seguro-BA

Resumen: Este artículo analiza los datos cualitativos de una investigación sobre la formación continua como mediación para el fortalecimiento de las prácticas educativas en la Educación del Campo en Porto Seguro-BA. El estudio se basó en respuestas abiertas producidas por docentes participantes de la recolección, que actúan en la Educación Básica en escuelas del campo de la red pública municipal. Metodológicamente, se adoptó un recorte cualitativo, de carácter descriptivo, con análisis de núcleos de sentido extraídos de cuatro preguntas abiertas del cuestionario. La investigación buscó comprender cómo los docentes perciben la ausencia de formación continua específica, los desafíos poco contemplados por las formaciones genéricas, las posibilidades de incorporación de los saberes locales y las sugerencias para reorganizar los procesos formativos. Los resultados evidenciaron que los participantes asocian las formaciones genéricas con la descontextualización curricular, el uso de materiales didácticos urbanocéntricos, la reproducción de metodologías estandarizadas y la fragilización de la relación entre escuela, comunidad y territorio. También señalaron demandas por formación en el territorio, escucha docente, mentoría, acompañamiento pedagógico, producción de materiales contextualizados y participación de los sujetos del campo. Se concluye que la formación continua, cuando se construye a partir de las demandas reales de las escuelas, los docentes, los estudiantes y las comunidades, puede constituir una mediación relevante para fortalecer prácticas pedagógicas territorializadas y socialmente significativas.

Palabras clave: Formación continua. Educación del Campo. Prácticas educativas. Saberes locales. Territorio.

Teaching voices from the field: Meanings attributed to continuing education, territory and educational practices in Porto Seguro-BA

Abstract: This article analyzes qualitative data from a study on continuing teacher education as mediation for strengthening educational practices in Rural Education in Porto Seguro, Bahia, Brazil. The study was based on open-ended responses produced by teachers who participated in the data collection and work in Basic Education in rural schools within the municipal public school system. Methodologically, the article adopts a qualitative and descriptive approach, with an analysis of meaning cores extracted from four open-ended questionnaire questions. The research sought to understand how teachers perceive the absence of specific continuing education, the challenges insufficiently addressed by generic training, the possibilities of incorporating local knowledge, and suggestions for reorganizing formative processes. The results showed that participants associate generic training with curriculum decontextualization, the use of urban-centered teaching materials, the reproduction of standardized methodologies, and the weakening of the relationship among school, community, and territory. They also pointed to the need for training within the territory, teacher listening, mentoring, pedagogical follow-up, contextualized materials, and participation of rural subjects. It is concluded that continuing teacher education, when built upon the real demands of schools, teachers, students, and communities, can serve as relevant mediation for strengthening territorialized and socially meaningful pedagogical practices.

Keywords: Continuing teacher education. Rural Education. Educational practices. Local knowledge. Territory.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, quando pensada no contexto da Educação do Campo, precisa ultrapassar a lógica da atualização técnica e aproximar-se das condições concretas em que a docência se realiza. Nas escolas do campo, o trabalho pedagógico é atravessado por territorialidades, culturas locais, formas de trabalho, deslocamentos, calendários, vínculos comunitários e saberes produzidos nas experiências sociais dos estudantes. Por isso, analisar as percepções docentes sobre processos formativos permite compreender não apenas o que foi ofertado aos professores, mas também o modo como essas ações alcançaram, ou deixaram de alcançar, as práticas educativas.

Este artigo decorre de uma investigação mais ampla sobre a formação continuada como mediação para o fortalecimento das práticas educativas na Educação do Campo em Porto Seguro-BA. O recorte aqui apresentado concentra-se exclusivamente nos dados qualitativos da pesquisa, com atenção às respostas abertas dos professores participantes da coleta. Ao separar o eixo qualitativo do conjunto original da dissertação, pretende-se evidenciar as vozes docentes, os sentidos atribuídos às formações vivenciadas e as demandas formuladas por quem atua diretamente nas escolas do campo.

A análise qualitativa torna-se relevante porque os dados numéricos, embora indiquem tendências, não esgotam a compreensão do fenômeno formativo. As respostas abertas permitem observar como os professores nomeiam dificuldades, interpretam ausências, relacionam formação e território, descrevem impactos sobre o currículo e apresentam alternativas para superar a generalidade das formações. Desse modo, o artigo não toma os relatos como ilustrações secundárias, mas como material empírico central para compreender a relação entre formação continuada, práticas educativas e Educação do Campo.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: que sentidos os professores atribuem à formação continuada e às suas relações com o território, os saberes locais e as práticas educativas nas escolas do campo de Porto Seguro-BA? Em correspondência com essa questão, o

objetivo geral consiste em compreender, com base nos dados qualitativos, os sentidos atribuídos por professores da Educação Básica às contribuições, aos limites e às necessidades da formação continuada na Educação do Campo.

O artigo está organizado em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, articulando Educação do Campo, território, saberes locais, formação docente e práticas contextualizadas. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico do recorte qualitativo. A quarta seção apresenta e discute os resultados, com quadros de falas docentes, rede semântica e figura síntese dos achados. Por fim, as considerações finais retomam os principais sentidos identificados e indicam a necessidade de processos formativos territorializados, contínuos e construídos com os professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO CONTINUADA E TERRITÓRIO

A Educação do Campo constitui uma concepção político-pedagógica vinculada ao direito à educação, ao reconhecimento dos sujeitos camponeses e à valorização dos territórios como espaços de vida, cultura, trabalho e produção de saberes. Não se trata apenas de garantir escola localizada em área rural, mas de assegurar que a escolarização dialogue com os modos de existência das populações do campo, das águas e das florestas. Nessa direção, Arroyo (2009) compreende a Educação do Campo como construção associada às lutas sociais, à dignidade dos sujeitos e à afirmação de projetos educativos comprometidos com o território.

A legislação educacional brasileira também oferece base para compreender essa especificidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 28, prevê adequações curriculares, metodológicas, organizacionais e de calendário às peculiaridades da vida rural e de cada região (BRASIL, 1996). Esse dispositivo normativo torna evidente que a escola do campo não pode ser tratada como simples extensão da escola urbana, pois precisa considerar tempos, culturas, formas de trabalho, condições de acesso e necessidades pedagógicas próprias.

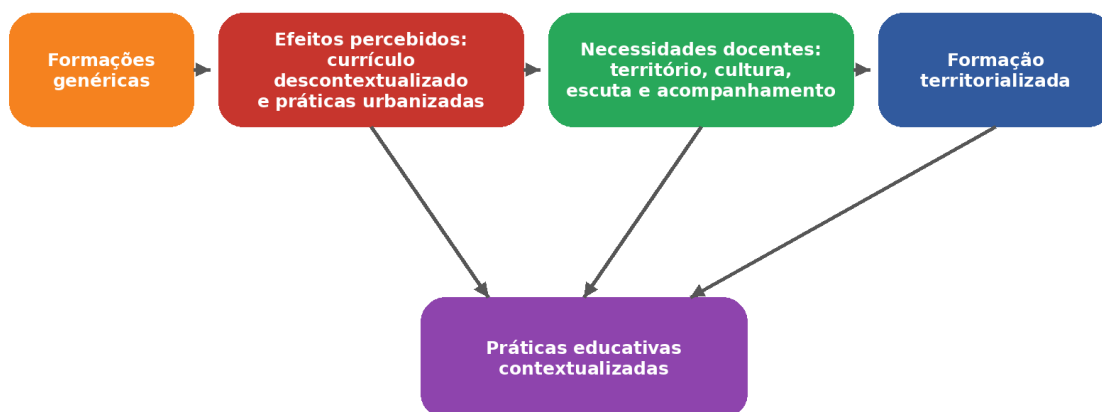
No plano teórico, Fernandes e Molina (2005) destacam que a Educação do Campo resultou de uma construção política e epistemológica, na qual movimentos sociais, educadores, pesquisadores e comunidades tensionaram o Estado a reconhecer o campo como espaço de produção de conhecimento. Caldart (2004), ao analisar a pedagogia construída no interior dos movimentos sociais do campo, evidencia que a formação humana se dá também nas práticas coletivas, nas lutas, na organização comunitária e nas experiências territoriais. Essa compreensão amplia o sentido de currículo, que passa a ser pensado em relação aos saberes socialmente produzidos.

A formação continuada, nesse contexto, precisa assumir caráter situado. Candau (1999) argumenta que os processos formativos ganham maior relevância quando partem da escola e dos problemas concretos do trabalho docente. Gatti (2008), ao analisar políticas públicas de formação continuada no Brasil, demonstra que a expansão de programas formativos nem sempre garantiu articulação consistente com as necessidades dos professores, sobretudo quando prevaleceram ações fragmentadas, pontuais e pouco acompanhadas. Nóvoa (2009), por sua vez, defende a formação no interior da profissão, marcada pela reflexão coletiva, pela colaboração e pela valorização dos saberes docentes.

No campo freireano, a formação docente precisa reconhecer os saberes dos educandos e a leitura de mundo construída pelos sujeitos em sua experiência social. Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes, o que, no contexto da Educação do Campo, implica considerar cultura local, trabalho, memória, relações comunitárias e vínculos territoriais como dimensões constitutivas da prática educativa. Assim, a formação continuada não pode desconsiderar o território como referência pedagógica.

A Figura 1 apresenta, de modo sintético, os eixos que sustentam a fundamentação teórica deste artigo. A formação continuada aparece articulada à Educação do Campo, ao território, aos saberes locais, ao planejamento docente e à prática educativa contextualizada. Essa articulação permite compreender que os processos formativos somente se tornam mais consistentes quando deixam de ser genéricos e passam a dialogar com a realidade concreta das escolas e comunidades.

Figura 1. Síntese dos fundamentos e dos achados qualitativos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

METODOLOGIA

Este artigo apresenta um recorte qualitativo de uma pesquisa desenvolvida no campo das Ciências da Educação, vinculada ao tema da formação continuada de professores na Educação do Campo em Porto Seguro-BA. O estudo original assumiu abordagem quali quantitativa; entretanto, neste texto, foram considerados apenas os dados provenientes das questões abertas do instrumento de coleta.

A coleta de dados contou com professores participantes, atuantes na Educação Básica em escolas do campo vinculadas à Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Seguro-BA. A escolha dos participantes relacionou-se diretamente ao objetivo de compreender as percepções docentes sobre as formações continuadas ofertadas e suas repercussões nas práticas educativas desenvolvidas em contexto campesino. Os professores foram considerados sujeitos centrais da pesquisa por vivenciarem, no cotidiano escolar, os desafios pedagógicos, territoriais e institucionais que atravessam as escolas do campo.

O instrumento utilizado foi um questionário composto por questões fechadas e abertas. Para este artigo, foram analisadas quatro perguntas abertas, voltadas a compreender: a interferência da ausência de formação continuada específica nas práticas educativas; os desafios da docência em escolas do campo pouco contemplados pelas formações genéricas; as possibilidades de incorporação dos saberes, da cultura, do território e das experiências dos

estudantes; e as sugestões para que a formação continuada deixe de ser genérica e contribua de maneira mais consistente para as práticas educativas.

A análise seguiu procedimento de organização categorial e identificação de núcleos de sentido. Conforme Minayo (2023), a pesquisa qualitativa exige interpretação dos significados produzidos pelos sujeitos em suas experiências sociais. Saldaña (2021) também contribui ao indicar que a codificação qualitativa permite agrupar recorrências, comparar sentidos e construir categorias interpretativas a partir do material empírico. Desse modo, as falas docentes foram lidas, agrupadas e interpretadas em diálogo com o referencial teórico da Educação do Campo e da formação continuada.

As categorias analíticas foram organizadas em quatro eixos: ausência de formação específica e descontextualização curricular; desafios da docência pouco contemplados pelas formações genéricas; território, cultura e saberes locais no planejamento pedagógico; e sugestões docentes para formações territorializadas. Para preservar o anonimato, os excertos foram identificados por códigos fictícios, como P01, P02 e P03.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

As respostas abertas indicaram que a ausência de formação continuada específica para a Educação do Campo interfere diretamente nas práticas educativas. Os professores relacionaram essa ausência à descontextualização curricular, ao uso de materiais didáticos voltados à realidade urbana, à reprodução de metodologias padronizadas e à dificuldade de valorização dos saberes locais. A formação genérica foi compreendida, portanto, como limite para o fortalecimento de práticas educativas vinculadas ao território.

Um dos sentidos mais recorrentes refere-se à distância entre o currículo trabalhado nas escolas e a realidade vivida pelos estudantes. Quando a formação continuada não oferece subsídios para pensar o currículo a partir do campo, os professores tendem a adaptar conteúdos de modo individual, muitas vezes sem apoio institucional, acompanhamento pedagógico ou materiais adequados. Essa adaptação revela compromisso profissional, mas também evidencia uma lacuna das políticas formativas.

Quadro 1. Recortes de falas sobre ausência de formação específica

Participante	Recorte de fala	Núcleo de sentido
P01	“A ausência de formação específica para a Educação do Campo dificulta a realização de práticas pedagógicas contextualizadas, comprometendo a valorização da realidade e dos saberes dos estudantes.”	Valorização dos saberes locais
P02	“A ausência dessas formações faz com que as práticas educativas acabem seguindo os modelos urbanos, dificultando a contextualização do currículo e desconsiderando a realidade local.”	Práticas urbanizadas
P03	“Muitas vezes, os professores precisam buscar conhecimentos por conta própria para adaptar conteúdos e metodologias ao contexto local.”	Adaptação por iniciativa docente
P04	“Sem essa capacitação, os professores tendem a reproduzir práticas	Padronização metodológica

	urbanas e padronizadas, anulando os saberes, as culturas e sua realidade territorial.”	
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os excertos apresentados no Quadro 1 demonstram que a formação continuada genérica não é percebida apenas como insuficiente em termos de quantidade, mas sobretudo como inadequada em termos de pertinência territorial. A crítica dos participantes dirige-se ao distanciamento entre os conteúdos formativos e as necessidades reais da escola do campo. Nesse ponto, a análise aproxima-se de Gatti (2008), quando a autora problematiza formações descontínuas e pouco articuladas às demandas docentes, e de Candau (1999), ao defender que a escola e seus problemas concretos precisam constituir referência para os processos formativos.

A fala que menciona a necessidade de buscar conhecimentos por conta própria explicita uma dimensão importante da pesquisa: a contextualização curricular, em muitos casos, tem dependido do esforço individual dos professores. Tal constatação fragiliza a ideia de formação como política pública, pois transfere ao docente a responsabilidade de produzir, isoladamente, mediações que deveriam ser acompanhadas, discutidas coletivamente e sustentadas institucionalmente.

Outro conjunto de respostas destacou desafios da docência em escolas do campo que, segundo os participantes, foram pouco contemplados nas formações continuadas genéricas. Entre esses desafios, apareceram a relação com a terra, as características regionais, as turmas multisseriadas, a falta de recursos pedagógicos específicos, o calendário do campo, o transporte, o acesso, a evasão, a infrequência, o trabalho familiar e a fragilidade da relação entre escola e comunidade.

Esses elementos indicam que o cotidiano docente no campo envolve condições que não podem ser plenamente compreendidas por formações amplas voltadas à Educação Básica de modo indiferenciado. A multisseriação, por exemplo, exige estratégias de planejamento, organização do tempo didático

e produção de materiais que contemplem diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma turma. Do mesmo modo, o calendário e os deslocamentos demandam planejamento sensível às condições territoriais e às dinâmicas de vida das comunidades.

Quadro 2. Recortes de falas sobre desafios pouco contemplados

Participante	Recorte de fala	Núcleo de sentido
P05	“A materialidade da vida no campo, a relação com a terra e as características regionais.”	Território e vida no campo
P06	“Os desafios relacionados à contextualização do currículo, às turmas multisseriadas, às especificidades culturais das comunidades do campo e às condições de acesso e permanência dos estudantes.”	Currículo, multisseriação e permanência
P07	“Principalmente a complexidade das classes multisseriadas e a falta de recursos pedagógicos específicos.”	Multisseriação e recursos
P08	“Calendário e tempo do campo. Transporte e acesso. Contextualização do	Organização escolar e comunidade

	currículo. Relação escola e comunidade.”	
P09	“O desafio é como trabalhar para amenizar a evasão. Poucas formações debatem esse assunto.”	Evasão e permanência

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os relatos revelam que os desafios docentes não se restringem à dimensão metodológica. Eles envolvem organização escolar, permanência dos estudantes, relações comunitárias, infraestrutura e condições de acesso. Essa compreensão reforça a contribuição de Molina (2009), ao defender que a transformação das escolas do campo depende da vinculação entre formação de professores, realidade dos sujeitos e projetos educativos dos territórios.

Ao mencionarem evasão, transporte, calendário e relação escola-comunidade, os professores indicam que a formação continuada precisa ampliar seu repertório e tratar de problemas concretos da vida escolar. A ausência desses temas pode reduzir a formação a orientações gerais, incapazes de apoiar os docentes na elaboração de respostas pedagógicas adequadas às condições do campo.

A incorporação dos saberes, da cultura, do território e das experiências dos estudantes foi um dos eixos mais densos das respostas abertas. Os professores defenderam que a formação continuada e o planejamento pedagógico devem partir da realidade local, dialogar com o Projeto Político-Pedagógico das escolas, considerar a agricultura familiar, as tradições, as festividades, a história da comunidade e os conhecimentos construídos pelas famílias.

Essa perspectiva aproxima-se diretamente da pedagogia freireana. Freire (1996) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que implica reconhecer que os estudantes chegam à escola com experiências, leituras de mundo e formas de conhecimento constituídas em suas relações

sociais. Nas escolas do campo, esses saberes estão vinculados ao território, ao trabalho, à cultura local, à relação com a terra e às práticas comunitárias.

Quadro 3. Recortes de falas sobre território, cultura e saberes locais

Participante	Recorte de fala	Núcleo de sentido
P10	“Com um currículo contextualizado na realidade do território onde a escola está inserida, através do PPP da escola.”	Currículo e PPP
P11	“Os saberes, a cultura, o território e as experiências dos estudantes do campo podem ser melhor incorporados por meio de formações contextualizadas à realidade local.”	Formação contextualizada
P12	“No planejamento pedagógico, é importante partir das vivências dos estudantes, relacionando os conteúdos escolares com o território, a história da comunidade e os conhecimentos construídos pelas famílias.”	Vivências e comunidade

P13	“As formações deveriam acontecer no território, com visitas às comunidades.”	Formação no território
P14	“Os processos precisam ser construídos de dentro do território para fora.”	Território como ponto de partida

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os excertos do Quadro 3 demonstram que os professores compreendem o território como eixo estruturante do planejamento pedagógico. A expressão “de dentro do território para fora” sintetiza uma crítica aos modelos formativos prontos, deslocados da realidade local, e afirma a necessidade de que as formações sejam construídas com os sujeitos do campo, e não apenas dirigidas a eles.

Essa compreensão dialoga com Arroyo (2007), ao defender políticas de formação de educadores do campo orientadas pelas especificidades dos sujeitos e dos territórios. Também se relaciona a Silvério e Isobe (2020), para quem a história da Educação do Campo articula política pública, formação continuada e reconhecimento das populações do campo. Assim, a formação continuada territorializada não corresponde a um acréscimo temático, mas a uma exigência pedagógica e política da Educação do Campo.

As sugestões apresentadas pelos participantes revelam que os professores não rejeitam a formação continuada. Ao contrário, reivindicam sua reorganização a partir de princípios mais situados, participativos e contínuos. Entre as propostas, destacaram-se formação em serviço, encontros regulares, acompanhamento pedagógico, mentoria por núcleos, formação descentralizada em polos rurais, oficinas práticas, produção de materiais didáticos contextualizados, parcerias com universidades, participação de lideranças comunitárias e valorização da agricultura familiar.

A recorrência dessas sugestões indica que os professores possuem clareza sobre as lacunas das formações genéricas e sobre os caminhos

possíveis para sua superação. A demanda por formação no território revela preocupação com deslocamentos e com a necessidade de que os formadores conheçam as condições concretas das escolas. A defesa de acompanhamento posterior demonstra que formações pontuais, sem retorno às escolas, têm pouca capacidade de sustentar mudanças nas práticas educativas.

Quadro 4. Recortes de falas sobre sugestões para formação continuada

Participante	Recorte de fala	Núcleo de sentido
P15	“Curso de mentoria por núcleos das escolas do campo.”	Mentoria por núcleos
P16	“As formações continuadas devem ser planejadas a partir das demandas reais das escolas do campo.”	Demandas reais
P17	“Formação descentralizada, acompanhamento pedagógico contínuo, espaços de escuta e busca de parcerias para produção de material didático contextualizado.”	Descentralização e acompanhamento
P18	“Em vez de trazer os professores do campo para o centro urbano para momentos formativos, as formações deveriam acontecer nos polos rurais.”	Polos rurais

P19	“Formação no território. Percurso formativo contínuo. Formação dos saberes locais. Material didático próprio. Calendário respeitado.”	Territorialização e continuidade
P20	“Acompanhamento e mentoria pedagógica posterior: a formação não termina quando o encontro acaba.”	Acompanhamento posterior

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Para materializar os dados qualitativos, elaborou-se uma rede semântica a partir dos núcleos de sentido recorrentes nas respostas abertas. A rede não tem finalidade estatística; sua função é representar visualmente a articulação entre categorias empíricas e dimensões teóricas da pesquisa. O núcleo central corresponde à formação continuada na Educação do Campo, do qual derivam quatro conjuntos: limites percebidos, desafios da docência, território e saberes, e caminhos formativos.

A Figura 2 evidencia que os limites percebidos pelos docentes se concentram em formações genéricas, currículo descontextualizado, materiais urbanos e metodologias padronizadas. Esses elementos se conectam aos desafios da docência, especialmente multisseriação, calendário do campo, deslocamentos, acesso e permanência. Em contraposição, os núcleos território e saberes e caminhos formativos indicam possibilidades de reorganização das formações continuadas.

Figura 2. Rede semântica dos núcleos qualitativos da pesquisa

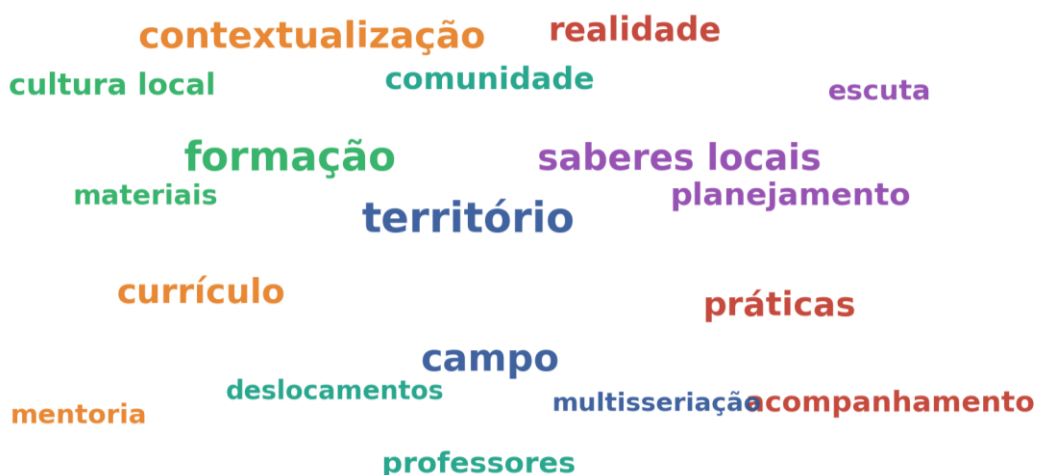


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

A rede semântica permite observar que os dados qualitativos não apresentam apenas queixas ou dificuldades, mas também formulam uma proposta formativa. Os professores indicam que a formação precisa partir da cultura local, dos saberes comunitários, da vida dos estudantes e da agricultura familiar. Também reivindicam formação no território, escuta docente, mentoria, acompanhamento e materiais contextualizados. Dessa forma, o centro da análise desloca-se da formação como evento para a formação como processo territorializado.

A nuvem de palavras apresentada na Figura 3 reforça os termos de maior densidade interpretativa identificados na análise dos relatos docentes. Palavras como território, formação, saberes locais, contextualização, currículo, práticas, comunidade e planejamento materializam a centralidade da relação entre formação continuada e realidade campesina.

Figura 3. Nuvem de palavras dos núcleos de sentido das respostas abertas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

A predominância de termos ligados ao território e à contextualização confirma que a principal demanda qualitativa não se refere apenas ao aumento da quantidade de formações, mas à mudança de sua natureza. Para os docentes, formações úteis são aquelas que ajudam a reorganizar o currículo, a produzir materiais próprios, a adaptar metodologias, a reconhecer a cultura local e a aproximar o conhecimento escolar da vida dos estudantes.

A nuvem também evidencia que os professores vinculam formação a planejamento e comunidade. Esse vínculo reforça que as práticas educativas no campo não podem ser compreendidas fora das relações sociais que constituem a escola. A formação continuada, nesse caso, precisa favorecer processos coletivos de leitura da realidade, planejamento pedagógico e reconstrução das práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou os dados qualitativos de uma pesquisa sobre formação continuada e práticas educativas na Educação do Campo em Porto Seguro-BA. A partir das respostas abertas de professores participantes da coleta, foi possível compreender os sentidos atribuídos pelos docentes às formações vivenciadas, às ausências percebidas e às necessidades formativas relacionadas ao território, à cultura local e aos saberes comunitários.

Os resultados demonstraram que os professores associam a ausência de formação continuada específica à descontextualização curricular, ao uso de materiais didáticos voltados à realidade urbana, à reprodução de metodologias padronizadas e à dificuldade de valorização dos saberes locais. Também revelaram que desafios como turmas multisseriadas, calendário do campo, transporte, acesso, permanência dos estudantes, evasão e relação escola-comunidade ainda são pouco contemplados nas formações genéricas oferecidas aos docentes.

As respostas abertas também indicaram caminhos consistentes para reorganizar os processos formativos. Entre as sugestões, destacaram-se formação no território, encontros em polos rurais, mentoria por núcleos, acompanhamento pedagógico posterior, produção de materiais contextualizados, escuta permanente dos professores, participação da comunidade e valorização da agricultura familiar, da cultura local e da vida dos estudantes.

Conclui-se que a formação continuada pode constituir mediação relevante para o fortalecimento das práticas educativas na Educação do Campo, desde que seja concebida como processo contínuo, situado, participativo e

territorializado. Quando a formação se limita a encontros genéricos, distantes das escolas e sem acompanhamento, sua contribuição permanece restrita. Quando parte das demandas reais dos professores e das comunidades, pode favorecer práticas pedagógicas mais contextualizadas, fortalecer a identidade da escola do campo e ampliar a relação entre conhecimento escolar e vida cotidiana.

Por fim, o artigo reafirma que as vozes docentes são fundamentais para orientar políticas de formação continuada. Os professores que atuam nas escolas do campo não apenas identificam limites, mas também formulam alternativas. Escutá-los significa reconhecer que a produção de conhecimento pedagógico ocorre no interior da profissão, no contato com os estudantes, no território e nas experiências coletivas que sustentam a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cadernos CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <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 S.; MOLINA, Mônica C. (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. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do campo: marcos normativos. Brasília, DF: SECADI/MEC, 2012.

CALDART, Roseli S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 28-40.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de (org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 53-90.

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

GATTI, Bernardete A. 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 S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2023.

MOLINA, Mônica C. 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 A. (org.). Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

SALDAÑA, Johnny. The coding manual for qualitative researchers. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2021.

SILVÉRIO, Luciana D.; ISOBE, Rogéria M. R. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as

do ensino básico. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 5, e6894, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e6894>.

VASCONCELOS, Paulo H. de. Educação do campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 18, n. 3, p. 865-883, 2018.