



FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE SABERES, TEMPO E IDENTIDADE

SILVA, Lucas Mateus Faria¹

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas²

BITTENCOURT, Lóriége Pessoa³

ZART, Laudemir Luís⁴

RESUMO

A formação de professores do campo constitui um processo complexo, marcado por determinações socioculturais, históricas e territoriais que desafiam modelos tradicionais de formação docente. Este estudo reflete sobre a docência e a formação de professores para a educação do campo, a partir de um recorte bibliográfico discutido na disciplina *Tópicos Especiais em Docência e Pedagogia Universitária*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Fundamentado em Tardif e Raymond (2000), Arroyo (2015), Lima (2013), Zart e Bitencourt (2020), Carvalho (2020) e Seba (2023), o texto analisa como categorias como tempo, saberes docentes, currículo e formação continuada se articulam aos desafios da prática educativa no contexto campesino. Evidencia-se que a formação docente não ocorre de forma linear e requer

1 Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT - Professor da Educação Básica – SME Cáceres - lucas.mateus.silva@unemat.br -

2 Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Linguística/UNEMAT - Professor da Educação Básica – SME Cáceres - adson.seba@unemat.br

3 Doutora em Educação pela UFRGS - Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT - loriege.pessoa@unemat.br

4 Doutor em Política Científica e Tecnológica /UNICAMP - Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT - zart@unemat.br

abordagens sensíveis às realidades das comunidades tradicionais, valorizando os saberes locais como elementos estruturantes dos processos formativos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professores; Saberes Docentes; Currículo.

ABSTRACT: Teacher education for rural contexts constitutes a complex process shaped by sociocultural, historical, and territorial determinants that challenge traditional models of teacher preparation. This study reflects on teaching and teacher education for rural education based on a bibliographic corpus discussed in the course *Special Topics in Teaching and University Pedagogy*, within the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso. Grounded in Tardif and Raymond (2000), Arroyo (2015), Lima (2013), Zart and Bitencourt (2020), Carvalho (2020), and Seba (2023), the study analyzes how categories such as time, teacher knowledge, curriculum, and continuing education relate to the challenges of educational practice in rural contexts. The findings indicate that teacher education does not occur linearly and requires pedagogical approaches sensitive to the realities of traditional communities, valuing local knowledge as structuring elements of formative processes.

Keywords: Rural Education; Teacher Education; Teacher Knowledge; Curriculum.

RESUMEN: La formación de profesores del campo constituye un proceso complejo, marcado por determinaciones socioculturales, históricas y territoriales que desafían los modelos tradicionales de formación docente. Este estudio reflexiona sobre la docencia y la formación de profesores para la educación del campo a partir de un recorte bibliográfico discutido en la asignatura *Tópicos Especiales en Docencia y Pedagogía Universitaria*, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Mato Grosso. Fundamentado en Tardif y Raymond (2000), Arroyo (2015), Lima (2013), Zart y Bitencourt (2020), Carvalho (2020) y Seba (2023), el texto analiza cómo categorías como tiempo, saberes docentes, currículo y formación continua se articulan con los desafíos de la práctica educativa en el contexto campesino. Se evidencia que la formación docente no ocurre de manera lineal y requiere enfoques pedagógicos sensibles a las realidades de las comunidades tradicionales, valorando los saberes locales como elementos estructurantes de los procesos formativos.

Palabras clave: Educación Rural; Formación Docente; Saberes Docentes; Currículo.

Introdução

O presente artigo foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Tópicos Especiais em Docência e Pedagogia Universitária, ofertada em 2024 pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Sua construção se deu por meio dos diálogos entre os autores, tanto no ambiente universitário quanto no escolar. Estabelecemos como objetivo refletir sobre a docência e a formação de professores para a educação do campo, com base em uma revisão teórica de obras discutidas na programação da referida disciplina.

Este é um estudo exploratório que, segundo Piovesan e Temporini (1995, p. 321) é “[...] parte integrante da pesquisa principal, como o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer”. Ou seja, trata-se de uma etapa preambular que fornece ao pesquisador inúmeras direções para se trilhar no cronograma de pesquisa. Consideramos esse momento importante, pois, assim como Lüdke, Magalhães e Máximo (2012), no mestrado, os professores conseguem visualizar a realidade na qual trabalham sob um prisma diferente, o da pesquisa.

Nesse sentido, explora-se um recorte bibliográfico baseado nas obras de Tardif e Raymond (2000), Zart e Bitencourt (2020), Arroyo (2015) e Lima (2013), entre outros. Partimos da premissa de que a educação é um campo em constante evolução, moldado por uma infinidade de influências sociais, culturais e políticas. Este recorte não configura uma revisão bibliográfica sistemática, mas sim uma análise crítica das discussões realizadas no curso, possibilitando uma reflexão sobre os desafios e possibilidades da formação de professores para a educação do campo.

Ao lançarmos luz sobre o contexto da docência universitária, essa dinâmica se torna ainda mais complexa, especialmente quando consideramos o desafio de formar professores capazes de enfrentar as demandas específicas de diferentes contextos educacionais, como é o caso das escolas do campo em comunidades tradicionais no Brasil.

Por este prisma, infere-se que a educação do campo é uma realidade complexa e plural, que apresenta uma série de desafios únicos para professores e gestores educacionais. Com base em Seba (2023, p. 35) reconhecemos que as práticas de ensino em uma escola do campo são sistemas de ordem complexa, pois se alicerçam em uma dinâmica em que as relações entre sujeito, meio e o outro estão interconectadas.

Ainda amparados no autor, essa reflexão nos faz pensar na Educação do Campo, por meio de uma perspectiva dialógica e sistêmica, pois coloca em funcionamento toda uma dinâmica de interação entre os agentes vinculados à dinâmica do sistema Escola/Campo. Em outras palavras, o todo é maior do que a soma das partes e, concomitantemente, o todo é menor do que a soma das partes, como observa Morin (1977).

A falta de recursos, a distância dos centros urbanos, a diversidade cultural e a preservação do meio ambiente são apenas alguns dos aspectos que caracterizam esse contexto singular, além dos elementos que permeiam a constituição dos atores sociais desses locais. No entanto, ao mesmo tempo, as escolas do campo também oferecem oportunidades únicas de aprendizado e desenvolvimento, possibilitando uma educação mais integrada com a realidade local e mais sensível às necessidades dos estudantes, uma vez que a escola do campo deve ser “[...] um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem [...]” (Caldart, 2012, p. 24).

Diálogos teóricos: Docência Universitária e Educação do campo

Ao nos debruçarmos sobre o texto **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**, de Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000), verificamos que as autoras discutem as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos docentes que atuam no ensino primário e secundário, destacando a importância dessas relações para compreender a natureza dos saberes e como eles se expressam ao longo da história da vida, da aprendizagem pré-profissional do trabalho e da carreira dos professores.

O artigo também fornece pistas teóricas sobre as diversas relações entre o tempo e os saberes profissionais, ressaltando a complexidade do trabalho docente e a importância de considerar o tempo como um elemento central na construção e mobilização dos saberes profissionais dos professores (Tardif; Raymond, 2000).

Ao destacar a interação entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem, o texto sugere que o desenvolvimento profissional dos professores não é um processo linear, mas sim, um processo dinâmico que ocorre ao longo do tempo e é influenciado por uma variedade de fatores contextuais e individuais. Essa percepção é similar à de Seba (2023, p. 146) que reconhece os processos de ensino-aprendizagem, bem como os processos de formação docente para a Educação do Campo como sistemas dinâmicos Complexos, isto é, uma visão teórica que abarca “a

multidimensionalidade dos fenômenos, não como estáticos nem isolados, mas sim correlatos a fatores internos e externos provenientes de outros sistemas e subsistemas, com níveis de complexidade distintos, que, no Campo, como mostrado aqui, apresentam particularidades sistêmicas que enriquecem ainda mais o sistema das práticas de ensino[...].”.

Retornando às ideias de Tardif e Raymond (2000), os autores ponderam que é preciso reconhecer a importância do contexto pessoal e profissional de cada indivíduo na compreensão de seus saberes profissionais. Para eles, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser sensível às experiências e trajetórias de vida únicas de cada um.

Nesse sentido, ao direcionarmos nossa atenção à temática central do nosso estudo, que é refletir sobre a docência universitária e a formação de professores para a educação do campo, percebemos que a discussão sobre o “tempo” e a “não-linearidade” feita pelos autores é um elemento que precisa ser considerado nos processos de formação de professores que atuam em escolas do campo, tendo em vista que, nessas comunidades, as dinâmicas temporais podem ser diferentes das encontradas em áreas urbanas, com ritmos de vida e trabalho que refletem as práticas sociais e de linguagem campesinas. Portanto, os programas de formação de professores precisam considerar essas diferenças e oferecer estratégias de aprendizagem que sejam sensíveis às necessidades e realidades locais.

Enquanto professores da Educação Básica que têm acesso aos espaços da pós-graduação, esta é uma problematização pertinente, tendo em vista que:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (Arroyo, 2007, p. 158).

Nessa ótica, retomamos novamente às palavras de Seba (2023), pois, conforme o autor, essa paisagem de ensino não é homogênea e se complexifica à medida em que se afasta dos grandes centros. Dessa forma, segundo Caldart (2004), a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo deve considerar seu contexto específico, envolver a participação ativa dos diversos sujeitos e estar alinhada à cultura, bem como às demandas humanas e sociais.

Isso posto, a formação de professores deve assegurar as singularidades das comunidades e dos sujeitos que protagonizam as dinâmicas deste espaço. Portanto, programas de formação

continuada devem necessariamente oferecer suporte adequado para que esses professores possam desenvolver e aprimorar seus saberes profissionais ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças e demandas do contexto do campo, sobretudo, quando se tratam de escolas situadas em comunidades tradicionais, como é recomendado por Tardif e Raymond (2000).

Por este prisma, a discussão sobre a relação entre trabalho e saberes profissionais dos professores também têm implicações expressivas para o cenário de uma escola do campo situada em uma comunidade tradicional. Nesse contexto, os professores precisam mobilizar saberes específicos relacionados às práticas agrícolas, à cultura local e às relações com a comunidade para promover uma educação atrelada à realidade dos alunos. Logo, a formação de professores deve incluir uma compreensão profunda desses saberes locais e uma valorização das identidades culturais das comunidades do campo e tradicionais. Levando em conta que povos e comunidades tradicionais constituem uma rica e complexa teia de elementos. Eles são considerados, conforme o inciso I do Art. 3º do Decreto 6.040/2007:

[...]grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007, *online*).

Por este viés, é importante refletir que a formação continuada para professores que atuam em escolas do campo deve contemplar os desafios específicos desse contexto educacional, como também reconhecer a riqueza dos conhecimentos e práticas transmitidos pela tradição, integrando-os de forma respeitosa ao currículo escolar.

Seguindo neste sentido, a dissertação intitulada: Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres - Mato Grosso: identidade em construção, de Roseli Ferreira Lima, defendida em 2013 no PPGEdu/UNEMAT aborda a importância da formação continuada de professores do campo para uma educação que priorize a formação dos alunos que vivem e estudam no contexto campestre. O estudo levanta questões pertinentes sobre como essa formação é organizada e se há uma articulação efetiva entre as propostas de formação continuada dos professores e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, considerando a identidade e as particularidades do campo.

Por este viés, notamos que o texto de Lima (2013) também reconhece o papel do pesquisador como sujeito crítico e ativo na interpretação e intervenção na realidade observada. A

pesquisa aponta que o trabalho de formação continuada não se pautou intencionalmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mas, também considere práticas e discursos dos professores, aspectos que refletem a especificidade das realidades do campo e evidenciam um processo de construção de identidades da escola e dos sujeitos relacionadas ao contexto rural.

Por sua vez, o artigo científico de Miguel Arroyo (2007), **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**, trabalha com uma perspectiva que enfoca questões fundamentais relacionadas à inclusão das diversas perspectivas e saberes dos movimentos sociais na elaboração de currículos de formação de docentes e de educação básica nas escolas das populações do campo, indígenas, quilombolas e das florestas.

O autor busca enfatizar que a efetivação da educação nas comunidades tradicionais, como as do campo, só é possível quando os educadores incorporam em sua formação e práticas pedagógicas os conhecimentos, culturas e valores produzidos pelos movimentos sociais locais. Arroyo (2007) destaca a necessidade de um currículo que reflita a diversidade de experiências e perspectivas dessas comunidades, garantindo o reconhecimento e a valorização de suas identidades culturais e conhecimentos específicos. Ou seja, um currículo que promova o diálogo horizontal entre os saberes locais e o conhecimento produzido pela humanidade. O autor defende uma perspectiva enfatiza a importância de uma educação promova o respeito à diversidade e a valorização das experiências e identidades dos educandos.

Não obstante, o livro **Culturas e Práticas Sociais Solidárias: leituras freireanas**, organizado por Laudemir Luiz Zart e Lóriége Pessoa Bitencourt (2020), caracteriza-se por fazer parte da Série Sociedade Solidária, uma compilação de textos de diferentes autores que refletem sobre as atividades acadêmicas desenvolvidas pelo Núcleo Unitrabalho, da Universidade do Estado de Mato Grosso. De forma geral, a obra tem como objetivo explorar processos formativos e organizacionais que visam compreender os limites e as possibilidades de configurar a existência humana para a vivência da cultura da solidariedade.

Ao nos voltarmos ao título e ao resumo da obra, compreendemos que ao abordar “culturas e práticas sociais” no plural, o livro ressalta a importância da diversidade e do horizonte democrático na promoção da solidariedade. Essa ode à diversidade destaca a necessidade do diálogo e

participação social em todas as esferas da sociedade, como a produção e socialização de conhecimentos científicos, organização política, entre outras.

A referência às “leituras freireanas” sublinha a centralidade do pensamento de Paulo Freire na análise das estruturas sociais e práticas educacionais e sociais que instituem relações solidárias. Zart e Bitencourt (2020) e seus colaboradores canalizam o legado freireano para a compreensão e transformação das realidades sociais e educacionais, promovendo convívios solidários e práticas de ensino, pesquisa e extensão comprometidas com a construção de uma cultura da solidariedade.

Neste sentido, destacamos dois capítulos que contemplam nossa discussão no que diz respeito à docência, à formação de professores e as singularidades em torno dos estudos da educação do campo. O primeiro capítulo intitula-se **Formação e docência: processos críticos dialógicos**, de Ademar de Lima Carvalho. Nele, pudemos identificar que Carvalho (2020) salienta o desafio de fomentar uma prática docente reflexiva e crítica que reconheça a constância da formação teórica ao longo da carreira. O autor indaga os processos formativos contínuos e híbridos, em que teoria e prática se entrelaçam.

Carvalho (2020) afirma que a conexão entre formação e prática educativa, especialmente no contexto da educação popular, deve ser balizada pela dialogicidade e criticidade na condução das atividades educacionais. Com base em Freire (2018, 2010, 2000, 1997, 1988), Carvalho (2020) desafia os educadores a reconhecerem a experiência vivida no dia a dia como uma fonte de reflexão teórica, incentivando-os a engajar-se em processos de desvelamento da realidade por meio do diálogo crítico. Nessa perspectiva, o educador é concebido como um agente ativo e transformador do meio social, a partir da conscientização e da ação coletiva.

Outro ponto levantado é a interação entre educadores e educandos como um processo de reconstrução e sistematização de conhecimentos, enfatizando que a prática educativa crítica requer uma abordagem que reconheça a inseparabilidade entre o processo de pensamento e a experiência vivida. Ou seja, a crítica e o diálogo são elementos basilares para uma educação emancipadora e transformadora.

Ainda nesse sentido, o terceiro capítulo da obra, intitulado **Contribuições das ideias freireanas na organização do trabalho pedagógico em escolas do campo**, de Ilma Ferreira Machado, Maria de Lourdes Jorge de Sousa e Maria José de Souza Gomes, oferece uma reflexão sobre a experiência escolar nas décadas de 70 e 80, destacando a rigidez e o autoritarismo presentes

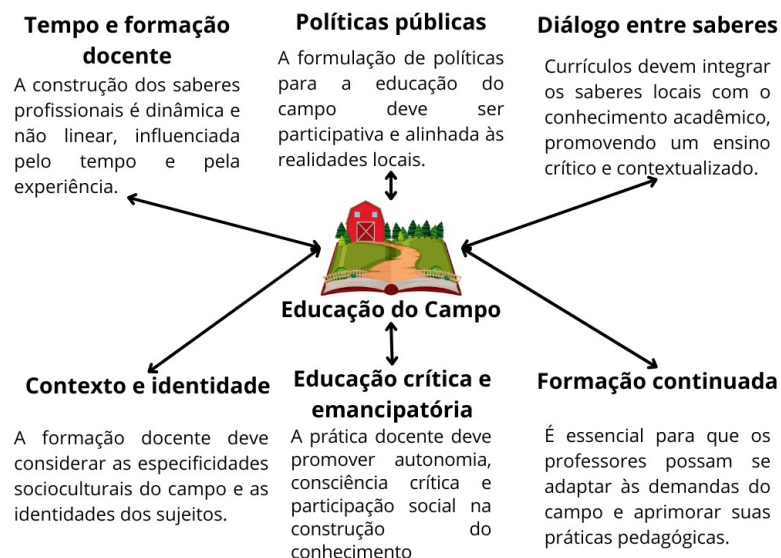
no ambiente educacional da época. Segundo Machado, Sousa e Gomes (2020), os alunos eram submetidos a um modelo de ensino centrado na figura do professor, com ênfase na memorização e repetição de conteúdo, em um ambiente de silêncio imposto e disciplina rígida.

De acordo com as autoras, essa abordagem refletia a concepção de uma educação tradicional, cujo objetivo principal era a reprodução da cultura letrada, ignorando as particularidades dos estudantes e restringindo a criatividade e a crítica. Esse modelo de escola, além de ser reflexo do contexto histórico autoritário da época, era também reproduzido nas escolas rurais, embora com algumas variações. Apesar da maior proximidade entre professores e alunos, as escolas rurais também adotavam uma abordagem pedagógica tradicional, alheia à realidade dos estudantes. No entanto, à medida que surgem resistências a esse modelo de ensino e à concepção autoritária de educação, novas práticas educativas começam a ser pautadas, buscando promover relações sociais e políticas mais democráticas.

Com base em Paulo Freire, as autoras indagam as relações autoritárias e excludentes na educação brasileira, defendendo uma abordagem crítica e humanizada. Desse modo, propõe-se uma reflexão sobre as contribuições de Paulo Freire para a organização do trabalho pedagógico em escolas do campo. Machado, Sousa e Gomes (2020) sinalizam a plausibilidade de uma educação libertadora destacando elementos como dialogicidade, consciência crítica, autonomia e mudança.

Dadas essas considerações, a seguir mapeamos os principais conceitos aqui mobilizados.

Figura 1: Frentes formativas para a Educação do Campo



Fonte: Criado pelos autores (2024)

Frente às nossas reflexões construídas a partir das leituras realizadas, constatamos que formação de professores para a educação do campo demandam abordagens sensíveis às particularidades sociais, culturais e econômicas desse contexto. Nosso recorte teórico nos mostrou que a construção dos saberes docentes não ocorre de maneira linear, sendo influenciada por múltiplos fatores, como o tempo, a experiência e as especificidades das comunidades tradicionais.

Além disso, os autores apontaram para a necessidade de políticas públicas e programas de formação continuada que reconheçam as singularidades campesinas e promovam um ensino dialógico e crítico, fundamentado na valorização dos saberes locais. Portanto, ao refletirmos sobre a formação docente no contexto da educação do campo, reafirmamos a importância de um currículo que dialogue com as práticas sociais, as relações comunitárias e os valores identitários dessas populações.

Considerações finais

Diante das análises realizadas, é inegável a importância de debates em torno da docência e formação de docentes, bem como a formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo. Os obstáculos enfrentados por esses educadores, como a carência de recursos educacionais e a infraestrutura precária, demandam abordagens pedagógicas adaptadas às realidades específicas desses contextos.

No que diz respeito aos processos formativos e curriculares, a valorização dos saberes locais e das identidades culturais pode proporcionar uma educação autêntica e alinhada às demandas reais de cada localidade. Como professores da Educação Básica e pós-graduandos, reconhecemos que esse aspecto precisa estar presente nos planos de ensino e nas formações, tanto nas universidades que formam novos professores quanto nas políticas públicas que sustentam as ações em âmbito pedagógico.

Vimos que os conhecimentos e práticas transmitidos pela tradição, quando integrados no currículo, fortalecem os laços entre a escola e a comunidade, capacitando os alunos a reconhecer e valorizar suas próprias heranças culturais. Além disso, a promoção de um diálogo eficaz entre os saberes locais e o conhecimento científico é fundamental para uma educação inclusiva e contextualizada.

Portanto, investir na formação continuada dos professores, alinhada às necessidades e realidades das escolas do campo, é essencial para superar os desafios peculiares desses ambientes educacionais, sobretudo, ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural e as particularidades das comunidades do campo e tradicionais, podemos criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e propícios ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ARROYO, M. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos CEDES [online]. 2007, v. 27, n. 72. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2024.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo: Estudos sobre a pedagogia da alternância** Petrópolis: Vozes, 2004, p.147-158.
- CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CARVALHO, A. L. Formação e docência: processos críticos dialógicos. ZART, Laudemir L.; BITENCOURT, L. P. (orgs.). In: **Culturas e práticas sociais: leituras freireanas**. Cáceres: Unemat Editora, 2020.17-38.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 33 ed. Rio de Janeiro. Paz e terra. 2010.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 23. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP. 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. (Organização: Ana Maria Araújo Freire). 1ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2018. 37
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- LIMA, R. F. **Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres – Mato Grosso: identidades em construção**. 2013. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2013.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 59-83, abr. 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/277>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MACHADO, I. F.; SOUSA, M. L. J.; GOMES, M. J. S. **Contribuições das ideias freireanas na organização do trabalho pedagógico em escolas do campo**. In:

MORIN, E. **La méthode I**. La nature de la nature. Paris, Seuil. 1977.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Revista de Saúde Pública, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/rsp/1995.v29n4/318-325/pt/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SEBA, A. L. D. V. **Um estudo sobre o processo de ensino de línguas estrangeiras mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo**: Entre adaptações, complexidades, desafios e possibilidades. Cáceres: Editora UNEMAT, 2023.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, n.73, 2000, p. 209-225. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em 17 de Fev. 2024.

ZART, L. L.; BITENCOURT, L. P. (Org.). Culturas e práticas sociais: leituras freireanas. 1ed.Cáceres/MT: Unemat Editora, 2020, v. 9, p. 58-78.