



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E AS CONTRADIÇÕES DA BNCC

CLAUDIA BATISTA DA SILVA<sup>1</sup>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

TIHARA RODRIGUES PEREIRA<sup>2</sup>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

ARLETE RAMOS DOS SANTOS<sup>3</sup>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

### Resumo

Este artigo analisa as contradições entre as diretrizes do Plano de Ações Articuladas (PAR) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere às políticas públicas de formação continuada de professores do campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, foi realizada nos municípios baianos de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Sítio do Mato e Serra do Ramalho, pertencentes ao Território de Identidade Velho Chico. Os dados revelam que, apesar de algumas iniciativas públicas, como o PNAIC e o Pró-Letramento, a maior parte das formações ocorre sob a influência de instituições privadas, como Editora Moderna, SENAI e Grupo NAME, refletindo a lógica neoliberal e a mercantilização da educação. Observou-se a ausência de propostas formativas voltadas às especificidades da Educação do Campo, gerando percepções críticas por parte dos docentes quanto ao distanciamento da BNCC em relação à realidade rural. Em contraste com a ênfase nos resultados e na padronização curricular, a Educação do Campo defende uma formação baseada na práxis, no diálogo com os saberes locais e na construção coletiva do conhecimento. A pesquisa destaca a necessidade de repensar a formação continuada como espaço de emancipação e resistência, com participação efetiva dos sujeitos do campo. Conclui-se que é urgente superar a perspectiva tecnicista e afirmar o papel da escola pública rural como agente de transformação social e promoção da justiça educacional.

**Palavras-chave:** BNCC. Formação Continuada. Políticas Públicas.

### Introdução

A política educacional brasileira passou por profundas transformações a partir da década de 1990, impulsionada por acordos internacionais vinculados ao Consenso de Washington realizado em 1989, os quais impuseram diretrizes neoliberais aos países da América Latina. Tais

1. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos sociais e Educação do Campo e Cidade-Gepemdecc. Orcid: <https://orcid.org/000-0002-9307-0707> E-mail: [claudiabatista0210@gmail.com](mailto:claudiabatista0210@gmail.com).
2. Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade-Gepemdecc. Orcid: <https://orcid.org/000-0002-9641-2776>.
3. Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais; doutorado e mestrado em Educação pela UFMG; Profa. Titular da Uesb; Profa. do Programa de Pós-graduação em Educação da UESB e da UESC; coordenadora da Rede Latino-americana de Educação do Campo e Movimentos sociais; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos sociais e Educação do Campo e Cidade -Gepemdecc. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

diretrizes promoveram a redução do papel do Estado e a flexibilização dos direitos sociais, influenciando diretamente as reformas educacionais implementadas no país. Nesse contexto, surgem questionamentos quanto ao real alcance dessas reformas: teriam elas atendido às necessidades da população ou apenas reproduzido um modelo de modernização econômica voltado às exigências do mercado, desconsiderando as desigualdades estruturais internas?

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, especialmente entre 2003 e 2011, políticas como a criação do FUNDEB (2006) e o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) buscaram ampliar o financiamento e a qualidade da educação básica. Contudo, a permanência de lógicas neoliberais, como a pedagogia dos resultados e a valorização de metas quantitativas, limitou o potencial transformador das políticas públicas educacionais. A criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), em 2007, reforçou essas diretrizes ao propor uma descentralização orientada por metas em quatro dimensões prioritárias, com destaque para a formação continuada de professores.

No segundo mandato do presidente Lula (PT) (2007-2011), na gestão do Ministro Fernando Haddad, articulados com o pensamento da lógica empresarial, o governo federal, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, concomitante ao lançamento do PDE. Constituído por 28 diretrizes que vão desde a organização do trabalho pedagógico até a valorização profissional, esses planos abrem caminhos para “parcerias externas à comunidade escolar [...] com representantes das associações de empresários” (BRASIL, 2007). O PDE, em suas premissas, buscou a participação de todos os setores da sociedade civil em nome da melhoria da qualidade da educação, considerando suas relações com setores empresariais, o fomento para melhorar os índices de qualidade que estavam imbricados à união e ao financiamento do Instituto Gerda, Fundação Roberto Marinho, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú – Social, Fundação Bradesco, Fundação Educar – D Paschoal, Instituto Itaú Cultura, Instituto Ayrton Senna, Banco Santander, entre outros (Saviani, 2007).

No que diz respeito à educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação marcou o governo do presidente Lula. Para Saviani (2007) e Frigotto (2010), o PDE fundamenta-se numa pedagogia de resultados, na qual a qualidade da educação é medida por metas alcançadas pelos entes federados, é nesse cenário que se insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concebida como um instrumento de padronização curricular e de orientação para a formação docente. Homologada em sua terceira versão, a BNCC consolida uma abordagem alinhada às reformas educacionais dos anos 1990, priorizando competências e habilidades voltadas à lógica do mercado. Segundo Saviani (2007; 2016) e Frigotto (2010), tal modelo reforça uma concepção



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

tecnicista da educação, esvaziando seu papel crítico e emancipador.

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), propôs-se a analisar a efetividade das políticas públicas de formação continuada de professores do campo à luz das contradições entre as diretrizes do PAR e da BNCC. O estudo foi realizado nos municípios baianos de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sítio do Mato, com o objetivo de compreender de que forma essas políticas têm sido aplicadas e percebidas por docentes da educação do campo entre os anos de 2011 e 2020.

A pesquisa adota o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico-metodológico, por entender que a educação, especialmente no campo, deve ser compreendida em sua totalidade histórica e social. A formação continuada, nesse sentido, deve constituir-se como espaço de resistência e transformação, conforme apontam autores como Molina (2009) e Saviani (2016). Ao problematizar a relação entre as políticas institucionais e as realidades locais, este estudo contribui para o debate sobre os limites e as possibilidades da formação continuada como instrumento de superação das desigualdades educacionais no Brasil rural.

## **Desenvolvimento**

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), insere-se na linha de Política Pública Educacional e tem como objeto de estudo a formação continuada de professores do campo. O objetivo central foi analisar a efetividade dessas políticas à luz das contradições entre as diretrizes instituídas pelo PAR e as prescrições normativas da BNCC. Realizado nos municípios baianos de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sítio do Mato, o estudo buscou compreender como essas políticas vêm sendo implementadas e percebidas pelos professores da Educação do Campo, no período de 2011 a 2020. Destacou-se a formação continuada planejada no âmbito do PAR como uma das estratégias de efetivação do regime de colaboração entre os entes federativos, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. Em se tratando da formação de professores concordamos com a formação inicial posta como primeiro passo para construção da identidade do ser professor que se complementa com a formação continuada, a qual acontece tanto em serviço, no espaço escolar, como fora dele nas universidades, nos institutos e nos movimentos sociais. Em observação às considerações de estudiosas da educação do campo sobre a formação do professor, esta:



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

[...] é compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano da sua prática educativa. (Santos; Souza, 2015, p. 37811).

Esses entendimentos sobre o conceito de formação continuada docente têm sido motivo de muito debate sobre a identidade do professor, e nos possibilita fazer os seguintes questionamentos: Que professor queremos formar? Qual o papel deste profissional na educação de crianças, jovens e adultos que estudam em escolas do campo?

Para a pesquisa a questão orientadora da pesquisa foi: Quais são as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e sua efetividade diante das contradições entre as diretrizes do PAR e os pressupostos da BNCC? Com o intuito de responder a essa questão, adotou-se o Materialismo Histórico-Dialético como referencial teórico-metodológico, por compreender a educação — especialmente no campo — como uma prática social inserida em totalidade histórica concreta. A formação continuada, nesse contexto, deve se constituir como espaço de resistência e transformação (Molina, 2009; Saviani, 2016).

Neste sentido, a investigação partiu de uma análise crítica das políticas educacionais formuladas em um contexto marcado pela hegemonia neoliberal, cujos marcos se intensificaram a partir da década de 1990 com o avanço das reformas inspiradas pelo Consenso de Washington. Tais reformas promoveram a redução do papel do Estado, a flexibilização dos direitos sociais e a padronização curricular, aspectos que se materializam na BNCC. Esta, ao priorizar competências e habilidades, alinha-se a uma concepção tecnicista da educação, esvaziando seu caráter crítico e emancipador (Frigotto, 2010; Saviani, 2016).

Segundo Rocha (2009, p. 41), as demandas específicas das escolas do campo requerem um profissional com formação ampla e integral, capaz de lidar com as múltiplas dimensões que atravessam essa realidade educacional. Assumir a docência nesse contexto implica compreender que a prática pedagógica deve estar profundamente articulada à estrutura social na qual os estudantes estão inseridos. Para tanto, é fundamental conhecer essa realidade, entender os projetos e ideologias que a atravessam e, a partir disso, estabelecer relações entre esses elementos, a educação escolar e os diversos modos de existência e resistência dos sujeitos do campo.

Concordamos com Molina (2009) ao destacar que, no contexto da Educação do Campo, a formação continuada deve compreender a escola como um território em disputa, onde podem



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

emergir práticas contra-hegemônicas voltadas à emancipação dos sujeitos do campo. Essa perspectiva vai de encontro à lógica dominante de formação voltada ao atendimento de metas e resultados, predominante nas políticas implementadas via PAR e BNCC. A formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação do Campo apresenta-se como um dos principais desafios das políticas educacionais voltadas aos povos camponeses. A elevada rotatividade docente e a predominância de contratos temporários fragilizam o vínculo dos profissionais com as comunidades escolares, agravando ainda mais essa problemática. Soma-se a isso uma formação marcada por perspectivas urbanocêntricas, descoladas das realidades do campo. Nessas condições, torna-se inviável promover uma formação continuada significativa, uma vez que permanece atrelada à superficialidade dos conteúdos e à precarização das condições de trabalho dos docentes que atuam nas escolas do meio rural.

O estudo considerou a totalidade como categoria central de análise, conforme apontado por Cury (1985), compreendendo que as políticas públicas não podem ser analisadas de forma fragmentada. O real deve ser pensado em sua complexidade, considerando as múltiplas determinações que atravessam as políticas educacionais, especialmente no que se refere à atuação de entes privados na formação de professores.

Foram utilizados instrumentos qualitativos e quantitativos, com a aplicação de questionários semiestruturados a quatro secretários municipais de educação e quinze docentes da Educação do Campo. A análise dos dados foi orientada por categorias como formação continuada, políticas públicas e Educação do Campo, em diálogo com o referencial marxista, possibilitando a aproximação entre teoria e prática.

As respostas dos(as) docentes revelaram percepções distintas sobre a BNCC. Enquanto alguns reconhecem seu potencial para organizar o trabalho pedagógico e promover igualdade na aprendizagem, outros apontam seu caráter prescritivo, a ausência de diálogo com a realidade rural e a limitação da autonomia docente. Houve quem associasse a BNCC à chamada “educação bancária” (Freire, 1996), marcada pela ênfase nos resultados e pelo foco em competências descontextualizadas da vida no campo.

As formações continuadas, eixo central da pesquisa, mostraram-se influenciadas tanto por programas públicos — como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Pró-Letramento e Formacampo — quanto por iniciativas privadas, como o Programa Despertar/SENAI, NAME, Projecta Melhor Escola e parcerias com editoras e instituições confessionais. A presença marcante do setor privado evidencia uma lógica de reforma empresarial da educação, centrada em padronização e eficiência, com pouca abertura à



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

construção coletiva e crítica do saber docente.

Neste contexto, a análise crítica dos dados evidencia que, nos municípios pesquisados, as formações continuadas planejadas pelo PAR tendem a reproduzir os moldes da BNCC, limitando o espaço de formação como processo emancipatório. As contradições entre os documentos oficiais e as práticas reais reforçam a urgência de políticas formativas mais sensíveis às especificidades do campo, que dialoguem com a cultura, os saberes, os modos de vida e os direitos dos povos camponeses. Constatou-se que, embora haja propostas construídas em parceria entre escola, secretaria e comunidade, ainda prevalece uma educação urbanocêntrica, distante da realidade rural. Essa desconexão é reflexo de uma concepção de educação que ignora os sujeitos do campo como produtores de conhecimento, limitando seu papel à reprodução de modelos exógenos e homogêneos.

Em suma, os achados desta pesquisa revelam que a formação continuada de professores do campo, embora prevista em políticas públicas, encontra-se atravessada por tensões entre práticas de resistência e imposições normativas. A BNCC, ao normatizar competências padronizadas, reforça uma lógica que, ao invés de considerar as especificidades do campo, tende a nivelá-las às exigências do mercado e às métricas de desempenho.

Dessa forma, urge pensar e propor outras formas de formação que, longe da padronização e da instrumentalização pedagógica, valorizem o protagonismo docente, o saber local e o compromisso com uma educação do campo crítica, emancipadora e enraizada nas lutas sociais por justiça e igualdade. Destaca-se que a formação continuada centrada na prática e pela prática tende a restringir-se à reflexão individualizada do docente, desconsiderando as causas estruturais das desigualdades e das injustiças sociais. Esse esvaziamento crítico compromete a construção de uma postura político-pedagógica mais ampla, enfraquecendo o papel do professor como sujeito histórico capaz de intervir na realidade educacional. Ao se afastar da compreensão da totalidade, o processo formativo negligencia questões fundamentais — tanto de ordem individual quanto coletiva — que atravessam o cotidiano escolar e o exercício da docência. Temas como igualdade de gênero, diversidade sexual, racismo estrutural, desigualdades territoriais, impactos do agronegócio, luta pela terra, reforma agrária, camponato, agricultura familiar, relações entre educação e trabalho, divisão de classes e o próprio modelo de capitalismo agrário devem compor o horizonte da formação de professores do campo. Tais questões não podem ser tratadas a partir de concepções baseadas no senso comum ou limitadas ao bom senso, pois exigem abordagens fundamentadas, críticas e comprometidas com a transformação da realidade.

Até o presente momento, observou-se que as formações continuadas ofertadas nos



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

municípios investigados, especialmente aquelas promovidas por empresas privadas, apresentam forte alinhamento com as diretrizes neoliberais em vigor, com o projeto de sociedade consolidado no período pós-golpe e com os princípios curriculares da BNCC. Nesse contexto, evidencia-se uma contradição profunda em relação às concepções de formação continuada defendidas pela Educação do Campo, que propõe uma práxis educativa comprometida com a construção do conhecimento científico, técnico, ético, cultural e político, articulado às vivências e experiências docentes, tanto no espaço acadêmico quanto no cotidiano das práticas escolares.

Esse modelo formativo da Educação do Campo confronta diretamente os pressupostos da BNCC, que reduz a formação docente a dez competências gerais, promovendo uma abordagem tecnicista, esvaziada de densidade teórica, centrada na prática instrumental e nos resultados de avaliações externas. Tal lógica busca quantificar a aprendizagem, desconsiderando os contextos socioculturais dos sujeitos do campo, suas histórias e modos de vida. Em essência, trata-se de um modelo que nega a dimensão humanizadora da educação, desrespeitando a diversidade e as diferenças que constituem os territórios rurais.

## Considerações Finais

A pesquisa evidenciou que, nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Sítio do Mato e Serra do Ramalho, as políticas de formação continuada de professores do campo estão marcadas por tensões entre as diretrizes estabelecidas pelo PAR e as prescrições normativas da BNCC. Verificou-se a prevalência de uma lógica formativa voltada à obtenção de resultados mensuráveis, com ênfase em conteúdos de língua portuguesa e matemática, frequentemente mediada por instituições privadas e sintonizada com uma visão mercantilizada da educação.

Além disso, constatou-se a ausência de propostas formativas específicas para a Educação do Campo, o que leva muitos docentes a perceberem a BNCC como uma imposição descolada da realidade rural, dificultando a construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e comprometidas com as demandas locais. Em contrapartida, a Educação do Campo defende uma formação ancorada na práxis transformadora, na valorização dos saberes locais e na construção coletiva do conhecimento.

Apesar desse cenário adverso, a pesquisa identificou avanços, como a adesão ao programa Formacampo e a abertura de espaços para o debate sobre a superação da perspectiva urbanocêntrica na educação. Esses elementos reforçam a compreensão de que a formação continuada, quando construída de forma dialógica, colaborativa e com participação efetiva dos sujeitos do campo, representa não apenas um direito, mas uma condição indispensável para



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada.

No âmbito das políticas públicas, durante a vigência do PAR II, os programas de formação continuada identificados nos municípios foram apenas o PNAIC e o Pró-Letramento. Já no setor privado, tanto no PAR II quanto no PAR III, observou-se a atuação de diversas empresas responsáveis pela oferta e monitoramento das formações: Grupo NAME, Projecta Melhor Escola, Editora Moderna, Faculdade Batista Brasileira (FBB), SENAI e Província Brasileira da Congregação da Missão (PBCM).

As ações dessas instituições evidenciam contradições que a Educação do Campo historicamente contesta. Como proposta de superação, aponta-se a necessidade de reverter a lógica de uma educação bancária, por meio de processos de estudo, pesquisa e reflexão crítica acerca da Educação do Campo. É fundamental que as propostas formativas sejam construídas em conjunto com os povos do campo, seus coletivos e as instituições acadêmicas, valorizando o diálogo e o protagonismo das comunidades rurais.

A superação da carência de reflexão e da alienação provocada por uma educação descontextualizada exige o enfrentamento da ideologia excludente promovida pela lógica capitalista. É preciso lutar por uma educação voltada à emancipação humana, comprometida com a justiça social, com a consciência socioambiental e com a transformação da realidade rural. Conclui-se, portanto, que é urgente repensar as políticas de formação continuada à luz das especificidades da Educação do Campo, superando a lógica da mercantilização e reafirmando o papel da escola pública como espaço de resistência, dignidade e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Acreditamos que a formação continuada deve possibilitar espaços de estudo e diálogo que permitam a análise crítica da prática social, considerando as múltiplas determinações que constituem a realidade objetiva em que se insere o trabalho docente. Refletir sobre a própria prática é um direito e um movimento legítimo de qualquer profissional comprometido com a qualificação do seu fazer pedagógico. No entanto, a fragilidade emerge quando essa reflexão se restringe às dimensões operacionais do cotidiano escolar e se desenvolve em espaços formativos fechados, centrados exclusivamente na rotina da sala de aula. Nesse sentido, criticamos a concepção de formação sustentada apenas na epistemologia da prática, desprovida de intencionalidade emancipatória e alheia à construção crítica do papel social da educação.

Por fim, encontramos nestas declarações contradições acerca das quais a Educação do Campo tem posicionamento contrário. Como superação, é proposta uma nova direção para reverter a imposição de uma educação bancária; para isso é necessário estudo e pesquisa



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

sobre a Educação do Campo, uma educação dialógica, com propostas construídas com os povos do campo, com os coletivos e com as academias. Para a carência de reflexão, sem percepção dos problemas sociais, é necessário pensar a educação por meio do debate, da pesquisa e dos enfrentamentos à ideologia excludente da sociedade capitalista, bem como a luta pela construção de um projeto de educação livre de alienação e com consciência socioambiental. Acerca da centralidade na epistemologia da prática, apontamos a práxis com a valorização dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo e a unidade teoria e prática

## Referências

ANTUNES-ROCHA M. I. **Desafios e perspectivas na Formação de educadores: Reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo Desenvolvido na FAE/UFMG.** In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Maria Borges de Mourão. *Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 369-388, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>]. Acesso em: 31 maio 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.** Da nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm) Consultada em 12 de agosto de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educacional. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um olhar crítico sobre a ideologia da educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e formação de professores: percursos e perspectivas. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (Org.). **Contribuições para a construção de**



# III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,  
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP  
Colegiado de Pedagogia  
Vitória da Conquista

**um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2009. p. 93–116.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. **Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural.** *In.:* Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808.