

## **A formação de professores do campo na perspectiva decolonial: epistemologia e práxis educativa intercultural**

Josiléia Curty de Oliveira<sup>1</sup>, Erineu Foerste<sup>2</sup>

### **Resumo**

Neste artigo, discutimos os desafios da formação inicial e continuada de professores a partir do debate da educação emancipatória, da cultura como potencial de liberdade e da importância de parcerias colaborativas interinstitucionais para implementação de políticas públicas de formação docente. Por meio de um estudo teórico-conceitual motivado por problematizações do Grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Pautados em análises de políticas públicas da educação brasileira, focamos na articulação de lutas coletivas dos trabalhadores do campo e das cidades por direitos sociais preconizados pela educação popular, com base no diálogo libertador de Paulo Freire (1987), perante às demandas da formação docente. A partir desse estudo, defendemos a tese de que a formação de professores, quando contempla as especificidades dos territórios campestres, promove uma educação conforme a realidade, a cultura e a diversidade das populações do campo, proporcionando uma práxis educativa intercultural crítica e decolonial.

### **Palavras-chave**

Formação de Professores. Educação Popular. Educação do Campo. Interculturalidade. Decolonialidade.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; secretária executiva na mesma instituição. E-mail: josileia.oliveira@ufes.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil, estágio pós-doutoral pela *Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universität-Siegen*, Alemanha; professor da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: erineu.foerste@ufes.br.

## **The formation of field teachers in the decolonial perspective: epistemology and intercultural educational praxis**

Josiléia Curty de Oliveira<sup>3</sup>, Erineu Foerste<sup>4</sup>

### **Abstract**

In this article, we discuss the challenges of initial and continued teacher training, stemming from the debate on emancipatory education, culture as a potential for freedom, and the importance of inter-institutional collaborative partnerships for the implementation of public policies for teacher training. Through a theoretical-conceptual study motivated by problematizations of the Research Group CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Guided by analyses of public policies in Brazilian education, we focus on the articulation of collective struggles of rural and urban workers for social rights advocated by popular education, based on the liberating dialogue of Paulo Freire (1987), on view of the demands of teacher training. Based on this study, we defend the thesis that teacher training, when it considers the specificities of peasant territories, promotes an education that conforms to the reality, culture, and diversity of rural populations, providing a critical and decolonial intercultural educational praxis.

### **Keywords**

Teacher Training. Popular education. Countryside education. Interculturality. Decoloniality.

---

<sup>3</sup> PhD student in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; executive secretary at the same institution. E-mail: josileia.oliveira@ufes.br.

<sup>4</sup> PhD in Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil, post-doctoral internship at the *Erziehungswissenschaftliche Fakultät at the Universtät-Siegen*, Germany; professor at the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil. E- mail: erineu.foerste@ufes.br.

## Introdução

No Brasil e em toda a América Latina, a educação popular emerge a partir dos anos de 1960 e se fortalece como movimento e projeto de ação social a partir da cultura gestada por pensadores, educadores e militantes. Esses sujeitos, que sonhavam com propostas emancipatórias e inclusivas de decolonização<sup>5</sup>, igualdade nas diferenças e justiça social, contribuíram para a construção de um projeto popular de educação (Brandão, 2020).

O projeto de educação do campo, na perspectiva da educação popular, ganhou força a partir dos anos 2000. Essa concepção de educação é reconhecida pelo protagonismo dos sujeitos do campo e pelas lutas dos movimentos sociais: “como uma nova educação vinda do campesinato e de suas instituições próprias de identidade, pensamento e luta, em oposição à educação rural<sup>6</sup>, e também em uma linha de teoria e ação interativa com a educação popular” (Brandão, 2020, p. 17).

O debate sobre educação popular, educação rural e a educação do campo, proposto por Brandão (2020), nos leva à reflexão de que a educação popular e a educação do campo não se constituem como práticas distintas, mas formam uma totalidade que em vários momentos busca, em determinado território geográfico-social, campo ou cidade, encontrar sujeitos protagonistas de luta e resistência popular.

Este estudo é motivado por problematizações do Grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo, que debate temáticas relacionadas a povos e comunidades tradicionais, territórios e territorialidades, saberes da terra, movimentos sociais e sustentabilidade. As investigações partem de questões teóricas e práticas com diferentes sujeitos e grupos sociais campestres – indígenas, quilombolas, pomeranos, sem-terra e agricultores em geral –, com o objetivo de fomentar o debate da educação do campo, em interface com parcerias interinstitucionais na formação inicial e continuada de professores do campo.

No Grupo de Pesquisa, dialogamos sobre a interculturalidade na sua estreita relação com

---

<sup>5</sup> O pensamento de decolonização corresponde às teorizações de um grupo de pesquisadores latino-americanos denominado Grupo Modernidade/Colonialidade, desenvolvidas no final da década de 1990, cujas discussões se aliam às realidades regionais possibilitando pensar outras perspectivas de entendimento sobre história e sociabilidades humanas que estavam ocultas sob os discursos da modernidade, principalmente em relação aos sujeitos colonizados (Damasceno; Amorim; Cardoso, 2022).

<sup>6</sup> A educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo da agricultura importado (Caldart, 2012, p. 297).

o campesinato. Promovemos debates acerca de uma práxis educativa intercultural crítica que pressupõe a necessidade de diálogo entre a escola e as culturas e fundamenta a construção coletiva de uma educação de qualidade para todos os sujeitos do campo, fazendo resistência ao projeto hegemônico do capital (Foerste, 2020).

Em sentido amplo, no Brasil e na América Latina, a educação intercultural resulta de movimentos de lutas e resistências ligados à educação escolar indígena, às organizações de negros, à educação popular e à educação inclusiva, com reflexos em políticas públicas que resultam em reformas educativas (Munsberg; Silva, 2018). Alinhados à análise das políticas públicas da educação brasileira, focamos na articulação de lutas coletivas dos trabalhadores do campo e das cidades por direitos sociais, com base no diálogo libertador de Paulo Freire (1987), para resistência ao projeto hegemônico de desenvolvimento e progresso do capital internacional, apostamos no investimento da formação de professores para a interculturalidade crítica, orientada pela perspectiva decolonial e o diálogo de saberes como construção do conhecimento para a transformação da sociedade.

Candau (2020, p. 681) afirma que “para a educação intercultural crítica, um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas”. A autora acrescenta que “desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial.”

Diante dessas considerações, neste artigo, discutimos os desafios da formação de professores a partir dos pressupostos da educação emancipatória e do potencial da cultura como instrumento de libertação (Freire, 1987), em diálogo com a perspectiva da educação intercultural crítica e decolonial. Evidenciamos também a importância da articulação de parcerias colaborativas interinstitucionais para a educação e trazemos alguns princípios de luta e resistência perante as demandas da educação contemporânea com relação à formação de professores, em especial a de professores que atuam em escolas do campo.

A discussão sobre políticas públicas de formação de professores rememora que a luta pela formação do educador segue inserida na crise educacional brasileira, que parte de uma problemática mais ampla, proveniente das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade desigual, excludente e injusta, marcada pelas relações capitalistas de produção e pela herança do colonialismo.

Apesar das dominações historicamente conhecidas, o colonialismo também pode ser considerado “uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações

colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (Santos; Meneses, 2010, p. 7).

Dessa forma, romper com os modelos tradicionais dos cursos de formação inicial e continuada torna-se um desafio para a formação de professores. Nesse sentido, a educação do campo se constitui como uma possibilidade para construir, coletivamente, novas formas de pensar a formação docente, em uma perspectiva crítico-transformadora e decolonial, que atenda às especificidades dos territórios campestres.

### **A formação inicial e continuada no cenário da educação brasileira**

A formação inicial dos professores acontece nas instituições públicas e privadas de ensino superior, por meio de cursos de licenciatura, com currículo voltado para o exercício profissional com o objetivo de atuar na educação básica.

Historicamente, existem concepções antagônicas com relação ao sentido atribuído à formação inicial: uma que vê a formação de professores com o propósito de formar profissionais competentes para o mercado de trabalho, conforme exigido pelas legislações educacionais; e outra, que entende a formação de docentes como educadores com preparação cultural, científica e política em uma dimensão da formação profissional. A primeira concepção tem como base a implementação de modelos de educação baseada em competências que se distanciam da formação emancipatória proposta por Freire (1967).

Os conceitos discutidos neste texto tratam da formação docente a partir da ótica de uma educação para a liberdade, em que o respeito prevalece na sua ontológica vocação do sujeito como um ser em construção (Freire, 1967). Fundamentando-se no diálogo como via de uma educação emancipadora e humanizadora e nos pressupostos da cultura como resultado das relações do ser humano com a realidade, que por meio da criatividade, recriação e decisão vai dominando essa realidade, humanizando-a, temporalizando os espaços geográficos e fazendo cultura.

Nesse sentido, a partir de Freire (1967), entendemos que o ser humano é um ser de relações que não somente está no mundo, mas com o mundo, onde exerce o papel dele de sujeito e não apenas de objeto, pois nas relações que o sujeito estabelece com o mundo há uma pluralidade na própria singularidade. Apostando no potencial da cultura como instrumento de libertação, o método pedagógico de Freire teve como base a dimensão cultural, desencadeando ações que visavam à inserção dos sujeitos na realidade para transformá-la.

Mesmo que os contextos culturais, sociais e políticos da profissão docente tenham se alterado profundamente nas últimas décadas, o professor é a figura essencial e indispensável na contribuição da formação do sujeito ativo e comprometido com o processo social, histórico e cultural da sociedade na qual ele está inserido. Por isso, estabelecemos a importância de fortalecer a formação inicial e continuada desses profissionais, de forma que haja a implementação de processos educacionais com foco na dimensão ética, humana e cultural que contribua para uma educação de emancipação do sujeito, tanto do educador quanto do educando.

Por esse contexto, o conceito de troca mútua de Freire (1997, p. 19) pressupõe que “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” e que

ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 1997, p. 19).

Entretanto, apesar dos avanços significativos no campo de formação de professores nas últimas décadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), relacionada aos programas implementados e desenvolvidos, inclusive os dos professores que atuam nas escolas da educação do campo (Schutz-Foerste; Foerste e Merler, 2020), permanecem os problemas de caráter político e social com relação às estruturas formativas de professores, os conteúdos aplicados e didáticas, que levam à busca de respostas, principalmente com relação à formação inicial dos professores.

A necessidade de desenvolver políticas e ações sólidas na área educacional, com atenção especial para a formação inicial dos professores, tem sido uma preocupação internacional. Segundo Flores (2017), é evidente a preocupação com a formação docente, embora ela seja entendida de diversas formas em vários contextos, tendo em vista a coexistência de diferentes modelos e percursos de formação, baseados em distintos modos de olhar para o papel dos professores no desenvolvimento do currículo, para a escola e para a educação.

Ainda falta uma iniciativa firme o bastante para adequar o currículo dos cursos de formação de professores às demandas do ensino, que leve a rever a estrutura e dinâmica dos cursos de licenciatura, o que tem sido um grande desafio para as políticas públicas no país (Schutz-Foerste, Foerste e Merler, 2020).

Em menos de duas décadas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), publicou três Diretrizes para a Formação de Professores:

a primeira por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil,2002), a segunda, pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015) e, a última, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

No contexto da formação inicial de professores, a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN), em 2019, traz um conjunto de normas obrigatórias reeditadas das DCN de 2002, priorizando um percurso único de formação, ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras. As novas DCN reduzem as competências profissionais dos professores às aprendizagens essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Essas mudanças transformam o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências, submetendo a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, o que proporciona o enfraquecimento do sentido humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (Felipe, 2020).

Com as novas diretrizes, a formação inicial de professores deixa de estar organizada por núcleos e passa a ter sua organização a partir de três dimensões: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional. Cada uma dessas dimensões está estruturada a partir de competências específicas e para cada uma das competências específicas são listadas habilidades (Brasil, 2019).

Segundo Felipe (2020), a conversão ao modelo gerencial neoliberal não levou em consideração a diversidade de instituições e os projetos pedagógicos de cursos existentes no Brasil. As DCN de 2019 rompem com os compromissos consolidados nas DCN de 2015, em que a BNCC é considerada como conjunto de princípios e não como prescrição curricular e pedagógica; rompem também com a concepção de docência como ação educativa que pressupõe o ensino e as demais funções necessárias à sua plena realização; e com a sólida formação científica e cultural conectada aos conteúdos, metodologias, linguagens e tecnologias.

As novas diretrizes dissociam a articulação entre formação inicial e continuada e a articulação entre formação, valorização profissional e ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial à articulação entre teorias e práticas e ao aprimoramento profissional. Esses compromissos visavam a uma formação ampla e cidadã, comprometida com a defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como bem comum (Felipe, 2020).

Mesmo em uma conjuntura adversa do contexto atual com a aprovação das DCN de 2019 e da BNCC (Brasil, 2018), em meio à complexa realidade de enfrentamento ao modo de

produção capitalista, a resistência e as lutas são sinais de um projeto identitário, o qual precisa ser sistematizado, potencializado e reconhecido, de forma a assumir esse papel transformador, buscando fortalecer o campo da formação inicial de professores, por uma educação emancipatória e, mais amplamente, pela superação das relações sociais capitalistas.

Flores (2017) afirma que a formação de professores pode fazer a diferença na vida desses profissionais nas escolas e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Entretanto, ela não pode ser entendida como insuficiente, ou seja, apenas da aquisição de conhecimentos e de competências, mas em um contínuo desenvolvimento profissional que leve em consideração a construção da identidade profissional e o profissionalismo docente, bem como a dimensão ética, social, cultural e política do ensino.

### **A formação de professores na perspectiva da educação do campo**

Ao afirmar que a formação de professores pode fazer a diferença na qualidade da educação pública, apostamos na educação emancipatória, no sentido de formação humana, que se fundamenta na formação libertadora, por meio da práxis transformadora, a partir do pensamento de Freire (1967; 1981; 1987).

A proposta de educação libertadora de Freire (1987), comprometida com a valorização e problematização da cultura popular, exerce o papel de contribuir para a formação do sujeito histórico e autônomo, com capacidade de romper, de decidir, de dirigir, de ser ativo e atuante frente aos problemas do seu tempo, visto que é uma concepção de educação que propõe desenvolver a criticidade, a consciência, o compromisso social e histórico dentro do contexto cultural (Souza, 2019).

Para Freire (1967), a cultura é tudo o que o ser humano acrescenta ao mundo, como resultado do trabalho e do esforço criador e recriador dele. No sentido transcendente de suas relações, a dimensão humanista enxerga a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, crítica e criadora. Freire apresenta a cultura como produção de conhecimentos e também de democratização da cultura.

Ao afirmar que somos seres da natureza vivida, Brandão (2002) refere-se ao conceito de cultura, apresentando a ideia de que ela define a pré-qualificação ideológica do sujeito, desvendando a dimensão simbólica dele dentro das relações sociais. O autor define cultura como algo que sempre, e inevitavelmente, estamos criando, recriando, partilhando e consolidando como este ou aquele tipo de instituição cultural em nossos mundos sociais. O autor trata a cultura e as interações entre cultura e educação com relação à forma como a

educação é e participa da cultura, e como as educações são e participam de suas culturas. Segundo Brandão (2002), o significado da cultura passou a ser repensado a partir da crítica do sentido político da educação, da própria cultura e do domínio do saber.

Nessa perspectiva, as relações entre cultura e educação são discutidas como estratégias por meio das quais diferentes culturas criam e difundem modalidades de educação: sistemas de educação, teorias e práticas pedagógicas, formas próprias de relacionamentos, do tipo ensino e aprendizagem, formação de educadores, valores, normas, princípios, gramáticas sociais e códigos de reprodução do saber (Brandão, 2002). A educação é apresentada como uma dimensão em que o indivíduo se desenvolve como sujeito de ação e de identidade.

Pensar a educação, como trabalho do educador, seria aprender a inserir a sua prática no interior de um acontecer cultural de que a educação é uma dentre outras dimensões. É também compreender que se a educação é parte constitutiva da cultura, ela é também parte essencialmente constituinte do acontecer da cultura. Pois sem a prática do ensinar e aprender não existe a possibilidade de pessoas socializarem-se como agentes criadores de uma cultura pessoal e coletivamente crítica, criativa, conscientizadora e emancipadora (Brandão, 2018, p. 12).

Nesse sentido, Freire (1967; 1981; 1987) e Brandão (2002; 2018) defendem educação e cultura a partir da realidade problematizadora, respeitosa, dialógica, crítica, criativa e consciente de si e do outro no mundo e de suas relações com os outros, pois somente a partir de uma cultura de valorização do humano e da vida, de educadores e educandos, é possível desenvolver uma educação libertadora que conduza à emancipação dos sujeitos.

Em relação a uma teoria crítica da cultura, o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o ser humano, em que a relação trabalho e cultura funda a própria realidade da experiência humana realizada como e por meio de uma história (Brandão, 2018).

Na discussão entre a educação e a cultura, Lima (2018) chama atenção para a dimensão política proposta por Freire (1987) nas reflexões dele sobre essa temática. Por um lado, Freire denuncia o processo de domesticação e violência simbólica instituído pela educação bancária e pelo processo de colonização cultural, por meio do silenciamento, invisibilização e negação da cultura. Por outro lado, propõe o desenvolvimento de processos educativos que possam surgir da cultura popular, tendo a realidade concreta como elemento fundamental da produção do conhecimento e no processo de desvelamento da realidade, colocando o diálogo crítico sobre a cultura popular como condição para o processo de emancipação social dos sujeitos.

Freire (1967) afirma que a partir das relações do ser humano com a realidade, pelos atos de criação, recriação e decisão, ele vai dinamizando o próprio mundo. E, na medida em que vai dominando a realidade, ele a humaniza, sempre acrescentando algo do seu fazer e temporalizando os espaços geográficos. Dessa forma, o sujeito desenvolve a capacidade dele de condicionar certos comportamentos, costumes e de orientar a cultura de acordo com padrões valorativos de cada época.

A proposta de Freire (1967; 1981; 1987) possui uma visão humana voltada para a realidade social, a história, a cultura e a educação, que é entendida como uma ação cultural que tanto pode ser domesticadora e conservar determinadas estruturas sociais, como também delinear as possibilidades de libertação dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desde os anos 1960, por três décadas, foram geradas teorias e colocadas em prática ações sociais dos movimentos de cultura popular, pedagogia do oprimido, educação popular, investigação-ação-participativa, política da libertação, dentre outras, que assumem formação emancipatória frente às pedagogias do consenso, do sistema capitalista (Brandão, 2020).

Diante das formas de dominação do conhecimento, Quijano (2005, p. 126) define a colonialidade do saber como “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos”. Essa colonialidade do saber silencia as classes populares historicamente inferiorizadas.

Nesse sentido, Melo e Ribeiro (2019, p. 20) afirmam que “uma educação decolonial e decolonizadora aponta para a construção de outras alternativas, outros conhecimentos e experiências, trabalha para uma sociedade com equidade e pela decolonização da colonialidade do poder, ser e saber”. Uma vez que aspectos da colonialidade estão naturalizados na nossa memória individual e coletiva, nos nossos comportamentos e nos conhecimentos que priorizamos, bem como nos julgamentos que estigmatizamos a diferentes grupos socioculturais (Candau, 2020).

Freire (1987) traz uma ruptura com a educação tradicional dominadora. Ele aponta caminhos para a construção de uma educação crítica e libertadora, propondo uma educação que seja traçada na realidade concreta, voltada para um projeto de sociedade em favor dos setores populares oprimidos. Por esse contexto, acreditamos na função da educação nesse processo de construção e resgate de uma epistemologia emancipatória, como instrumento de resistência e formação humana, buscando novos sentidos e maneiras de fazer e se fazer na docência.

Nesse pensamento de formação humana é que direcionamos o debate à especificidade de formação de professores que atuam nas escolas do campo, voltado para a discussão da educação em um contexto educacional multicultural como o do Brasil. Para Molina (2009, p. 185), é “inadiável necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo”. Segundo a autora, a formação do professor que vai atuar no campo precisa se vincular a práticas educativas que contribuam com os processos de promoção da emancipação dos sujeitos do campo.

O movimento Educação do Campo é conceituado por Caldart (2009) como um fenômeno recente no cenário educacional brasileiro, que tem os movimentos sociais camponeses como os principais protagonistas. Surgindo em um primeiro momento com o nome Educação Básica do Campo, durante a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Em 2002, passou a ser denominada oficialmente Educação do Campo em um seminário realizado em Brasília e reafirmada na 2ª Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Desde a aprovação da LDB, as experiências formativas dos professores se voltaram para a formação clássica de preparação individual para o trabalho na concepção do modelo tradicional de formação inicial que tem a teoria dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, o que não atende às demandas e especificidades da educação do campo.

Os debates realizados pelos movimentos da educação do campo estão associados à construção de estratégias políticas e pedagógicas que fomentem a apropriação crítica da realidade, em diálogo com os saberes construídos historicamente pelos povos do campo (Lima, 2018). Nesse sentido, o professor que atua nas escolas do campo tem como tarefa possibilitar situações de problematização do mundo, criando momentos de aprendizagem que permitam ao educando um exercício participativo e dialógico com a valorização de seus saberes e da cultura local.

Os diálogos sobre a educação e as diversidades culturais estão associados às lutas políticas dos movimentos sociais para que o campo seja reconhecido como espaço de produção de conhecimento e saberes, e os camponeses sejam vistos como sujeitos de uma cultura própria nos modos de estar e atuar no e com o mundo. Esses diálogos possibilitaram novas formas de se pensar as práticas educativas nas escolas do campo, a partir de novos referenciais políticos e pedagógicos críticos, extrapolando os modelos associados ao pensamento hegemônico fundados em ideais produtivistas (Lima, 2018).

Entretanto, quanto à discussão sobre o processo formativo do professor do campo, Schutz-Foerste, Foerste e Merler (2020) compreendem que a formação de professores que atuam na educação do campo ainda é um desafio à sociedade contemporânea, tendo em vista a escassez de investimentos realizados em benefício da formação da população camponesa. Os autores destacam a licenciatura em educação do campo como uma oportunidade desses sujeitos entrarem na universidade por meio da oferta desse curso de formação inicial.

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, é considerado um importante marco legal. Por meio dele, é instituída a política de educação do campo no país. Os artigos 1º e 2º definem os sujeitos do campo e as escolas do campo, conceitos fundantes na educação do campo:

I – **populações do campo**: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II – **escola do campo**: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010, p. 1).

Nessa direção, para Molina (2017), a escola deve primar pelo desenvolvimento do intelecto dos sujeitos que educa, de forma a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético e físico de seus educandos. Para tanto, a educação do campo tem se pautado em uma matriz formativa que parte do princípio da formação humana, que contemple as especificidades dos sujeitos, contestando a matriz limitada da escola capitalista, cujo objetivo é a produção de mão de obra para o mercado.

Além do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, e o PRONERA, destacamos a Portaria nº 86/2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e a Portaria nº 674/2013, que constituiu a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação do campo (Santos; Soares; Souza, 2020).

Em 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) com o objetivo de superar problemas relativos à formação específica voltada ao contexto camponês, tem como meta qualificar os professores do campo, sendo estruturado nos seguintes eixos: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação Inicial e Continuada de Professores; III -

Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; IV Infraestrutura Física e Tecnológica (Brasil, 2013).

Quanto à formação inicial de professores, o programa objetiva assegurar condições de acesso aos cursos de Licenciatura (interdisciplinar) em Educação do Campo, ofertados nas Instituições de Educação Superior, como também na formação continuada. Os cursos em nível superior apresentam três perfis que decorrem da concepção de Educação do Campo, a saber: a) atuação a partir das áreas de conhecimento; b) gestão de processos educativos escolares; e c) gestão de processos educativos comunitários.

Essa proposta de formação docente se inicia em 2007 com quatro experiências-piloto desenvolvidas pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Após essas experiências, foram lançados novos editais pelo MEC e, em 2012, foram estabelecidos 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país (Molina, 2017).

Esse movimento acadêmico, que tem proporcionado o acesso à formação específica para o professor do campo, institucionalizou-se nos últimos anos e tem possibilitado rompimentos com um processo calcificado de formação homogênea, que pouco se articula com a realidade local (Foerste, 2005). Outra questão a ser discutida é o caráter privatista da educação que prejudica a implementação dos projetos de formação inicial e continuada de professores como as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs)<sup>7</sup>, os Programas Saberes da Terra<sup>8</sup> e a Escola da Terra<sup>9</sup>, por meio do corte de verbas para o desenvolvimento dessas políticas públicas de formação.

Com relação à formação inicial e continuada de professores, Schutz-Foerste, Foerste e Merler (2020) afirmam que

---

<sup>7</sup> As LEdoCs objetivam promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas: 1. Artes, Literatura e Linguagens; 2. Ciências Humanas e Sociais; 3. Ciências da Natureza e Matemática; 4. Ciências Agrárias (Molina, 2017).

<sup>8</sup> Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo – Saberes da Terra) é um programa educacional destinado a jovens agricultores familiares com 18 a 29 anos que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, a fim de reintegrá-los ao processo educacional, elevar a escolaridade deles e promover a formação social e qualificação profissional (Brasil, 2008).

<sup>9</sup> Programa do Ministério da Educação para a formação continuada de professores em serviço em escolas do campo. Todas as atividades formativas são realizadas por universidades públicas, mediante adesão, em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação (Brasil, 2023).

[...] os projetos de formação inicial e continuada de professores da educação do campo impactam não somente o trabalho na educação básica, como também desafiam o meio acadêmico a se problematizar e ressignificar na sua história de ensino-pesquisa-extensão no que se refere ao processo de qualificação profissional do magistério e suas contribuições para a construção coletiva de políticas públicas de educação de qualidade para todos (Schutz-Foerste; Foerste; Merler, 2020, p. 13).

Acreditamos que a formação inicial e continuada de professores da educação do campo é uma questão basilar nas lutas coletivas pelo resgate da escola pública, com a valorização do trabalho docente como uma dimensão constituidora do processo de profissionalização do professor. Essas interfaces da socialização profissional do magistério colocam em evidência papéis institucionais que requerem maior articulação da universidade com a escola básica.

Neste texto, chamamos a atenção para as parcerias colaborativas entre os sujeitos e instituições interessados na educação, como forma de construir soluções pensadas coletivamente para questões concretas não resolvidas ao longo do tempo (Foerste, 2004), como opção para reduzir as lacunas da formação docente relacionadas às necessidades específicas para o exercício da docência em escolas do campo.

### **As parcerias colaborativas interinstitucionais na formação de professores**

A parceria na educação é um objeto recente de pesquisa. As produções acadêmicas a respeito da temática aparecem na literatura internacional a partir dos anos 1990 (Foerste, 2004). Nas últimas décadas, no Brasil, a parceria na formação de professores tem se difundido como política pública na formação dos profissionais da educação, formando um movimento conjunto com as instituições formadoras. Segundo Foerste (2004, p. 12),

[...] a parceria no campo educacional, num sentido amplo, é apontada como uma prática sociocultural emergente. Pode ser considerada uma proposta alternativa para superar a racionalidade burocrática em crise, no processo de formação humana em geral.

Por esse conceito, a parceria torna-se uma ação necessária para se repensar as bases que sustentam o processo de formação docente. A parceria colaborativa se constitui desde o movimento de reação dos professores do ensino básico até a ação do poder público na área da formação de professores (Foerste, 2005).

Mesmo que a parceria colaborativa tenha avançado na socialização da profissionalização docente, é importante atentar-se aos significados associados ao termo parceria usado no campo da educação. Foerste e Ludke (2003) destacam que, além da parceria colaborativa, existem mais duas outras vertentes de trabalho que utilizam a parceria na formação de professores: a parceria dirigida, considerada mais tradicional, e a oficial, também denominada parceria separatista.

Segundo Foerste e Ludke (2003), a parceria colaborativa se constitui em um trabalho articulado entre os professores da universidade e os professores da educação básica que objetiva a construção de pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação, a fim de garantir a indissociabilidade entre teoria e prática. Respeitando interesses específicos de cada instituição, essa prática caracteriza-se como um movimento a serviço da profissionalização do professor.

Enquanto a parceria dirigida coloca-se de maneira disfarçada a serviço do enfraquecimento da academia no seu papel institucional de formar professores e considera os professores da escola básica como meros consultores, sobrepondo os conhecimentos acadêmicos aos saberes da experiência docente. Ela é marcada pelo caráter burocrático de suas ações, que visam o cumprimento de etapas e determinado número de horas em atividades práticas (Foerste; Ludke, 2003).

A parceria oficial tem origem direta da burocracia governamental e seu objetivo principal é validar de forma acadêmica os propósitos de reformas educacionais públicas, como, por exemplo, a formação dos docentes da escola básica. O governo disponibiliza recursos determinando normas gerais que desconsideram as potencialidades locais das instituições envolvidas. Segundo Foerste e Ludke (2003), esse tipo de parceria não contribui para transformações significativas na formação de professores, ao contrário, constitui-se em uma saída oficial aos problemas emergenciais.

Neste estudo, assumimos o conceito de parceria colaborativa, no qual podem ser identificados alguns princípios norteadores, como: currículo integrado; acesso e interdependência entre os tipos de saberes; consensos e compreensão do que é uma boa prática; busca de alternativas de aprendizagem dos estudantes dos cursos de formação a partir da teoria e da prática; valorização do crescimento individual dos estudantes; e a criação de uma rede de formadores de campo com a participação de novos sujeitos sociais, a fim de desenvolver um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola (Foerste, 2005).

Conforme Martins (2008), a parceria colaborativa possibilita a instituição de um processo de socialização profissional docente, uma vez que a busca de respostas a problemas

concretos, comuns às várias instituições que se relacionam ao ensino, propicia a construção de políticas públicas de profissionalização do magistério.

Foerste (2004) aposta que as parcerias entre as universidades como instituições formadoras docentes, os sistemas educacionais representados pelas secretarias de educação/escolas e professores podem ser de grande ajuda na busca pelo resgate da qualidade da educação pública.

Nesse sentido, a parceria tende a abrir possibilidades de espaços de interesse coletivo dos profissionais do magistério da educação básica. Segundo Flores (2017), a constituição de parcerias fortes entre universidades e escolas com base em um projeto de formação sólido e coerente em que formadores de professores das universidades, supervisores, mentores, professores e estudantes podem construir e aprofundar o conhecimento profissional. Segundo a autora, na articulação universidade-escola surge o papel das universidades e das escolas, duas instituições de formação importantes, que nem sempre se encontram articuladas por meio de um projeto de formação claro e consistente.

A ausência de colaborações fortes pode comprometer o processo de socialização profissional docente, bem como a implementação de políticas interinstitucionais de profissionalização do magistério, uma vez que a prática da parceria coloca condições concretas para a introdução de novos saberes, novos sujeitos sociais e novos espaços-tempos no processo de socialização profissional docente (Foerste, 2013).

Segundo Souza (2019), discutir a formação de professores do campo com base nas parcerias colaborativas interinstitucionais é reconhecer que as vozes desses sujeitos concretizam culturas e conhecimentos de contextos sociais campestres não visibilizados pelo poder hegemônico de desenvolvimento e progresso e, por isso mesmo, potencializam outro modo de pensar e fazer educação ao não dicotomizar as culturas, o conhecimento e o poder.

Nesse contexto, Foerste (2013) afirma que a parceria consiste em uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades entre diferentes instituições e/ou grupos interessados no desenvolvimento da profissão docente, principalmente com relação à implementação de políticas públicas que possam consolidar programas de educação do campo.

Pode-se inferir que a parceria colaborativa tem sido uma alternativa para amenizar as lacunas existentes na formação de professores e contribuir para a implementação de políticas interinstitucionais de profissionalização do magistério. A colaboração envolve a cooperação das instituições formadoras, das escolas e dos professores nos processos de implementação de

políticas públicas de formação inicial e continuada de professores que atendam às especificidades da educação do campo.

### **Algumas considerações**

A formação de professores é um debate que está em curso, marcado pela realidade do contexto educacional brasileiro, que se encontra permeado por uma estrutura de Estado constituída a partir de padrões culturais e científicos, focada em um pensamento hegemônico, que inviabiliza e dificulta a concretização de inúmeras conquistas históricas dos movimentos sociais.

O estudo aqui proposto trouxe um debate sobre a formação de professores no sentido da formação humanizadora, estabelecendo aproximações dos movimentos de lutas e resistências por uma educação emancipatória, em que o professor ocupa um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social.

Com este artigo, fortalecemos a tese de que a formação de professores deve contemplar as especificidades dos territórios camponeses, no intuito de promover uma educação em conformidade com a realidade, a cultura e a diversidade das populações que habitam esses espaços. A proposta de formação de professores a partir da perspectiva decolonial pode levar a uma educação plural que admite outras formas de ser e refletir e, assim, proporcionar a ressignificação de experiências, dirimir as desigualdades e colaborar para a formação de uma sociedade humanizada.

A formação inicial e continuada de professores carece de um modelo de processo formativo que considere as necessidades, as diversidades da comunidade e estabeleça uma relação dialética com a sociedade. Uma concepção firme no paradigma da educação transformadora, politizada e emancipadora que liberta em lugar de domesticar e que promove a inclusão social. Nessa lógica, o professor exerce um papel fundamental no sentido de criar situações de problematização do mundo e de aprendizagem que possibilitem ao educando um exercício participativo e dialógico com a valorização dos saberes dele.

A formação de educadores comprometidos com a implementação de políticas públicas que dialoguem com os saberes e as práticas socioculturais advindos do contexto de sociedade multicultural torna-se um desafio para as instituições formadoras, tendo em vista a necessidade de reestruturação organizacional e curricular. Entretanto, acreditamos em uma educação que se comprometa com a mudança das estruturas opressoras da sociedade na construção coletiva de uma escola pública de qualidade, por meio de parcerias colaborativas interinstitucionais, que

promovam o diálogo com as comunidades, a universidade e diferentes esferas do poder público, mobilizando esforços para implementação de políticas públicas de formação de professores.

Sendo assim, procuramos refletir sobre a formação de professores do campo em diálogo com a perspectiva intercultural crítica e decolonial, a fim de reafirmar que a formação dos professores do campo deve estar em sintonia com a realidade, com a cultura e com a história de vida dos sujeitos que ocupam os espaços campestres, com o objetivo de tornar possível uma formação docente na perspectiva da interculturalidade, contribuindo para a decolonização no Brasil e na América Latina.

## Referências

BRANDÃO, C. R. Prefácio. In: FOERSTE, E. (org.). **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 423.

BRANDÃO, C. R. Cultura e cultura popular nas origens da educação popular. In: Montechiare, R. (org.). **Cultura e Educação**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2018. (Série Cadernos FLACSO, v. 13). Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2018/12/Caderno-Flacso-N13-Cultura-e-Educac%CC%A7a%CC%83o-1.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 mar. 2023.

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, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens-Projovem, instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a

Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 579/2013, de 2 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 de julho de 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13476-port-579-472013&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13476-port-579-472013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 674, de 1 de agosto de 2013**. Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-674-2013-08-01.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI 10.1590/S1981-77462009000100003. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1701>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, 2020. DOI 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DAMASCENO, M.; AMORIM, G. C.; CARDOSO, D. R. Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade: perspectivas teóricas e históricas. **TEL**, Irati, v. 13, n. 1, p. 12-27, jan./jun. 2022. DOI 10.5935/2177-6644.20220002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/20145/209209216596>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FELIPE, E. S. Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. **Boletim ANPEd**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FLORES, M. A. Contributos para (re)pensar a formação de professores. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e Prospetiva II**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. p. 773-810. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47042>. Acesso em: 13 fev 2023.

FOERSTE, E. Apresentação. In: FOERSTE, E. (org.). **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 423.

FOERSTE, E. Pedagogia da terra: uma avaliação qualitativa da parceria entre movimento sem-terra e universidade. In: FICHTNER, B. *et al.* (org.). **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2013. p. 89-114.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de Pprofessores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 34, n. 3, p. 1-12, 2004. DOI 10.35362/rie36133547. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3547>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FOERSTE, E.; LUDKE, M. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 4, p. 163-182, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1251>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LIMA, E. S. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 535-552, jul./set. 2018. DOI

10.5902/1984644428878. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28878>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MARTINS, E. D. **Leitura literária e formação de professores**: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em:  
[https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal//nometese\\_122\\_ELIANE%20DIAS%20MARTINS.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal//nometese_122_ELIANE%20DIAS%20MARTINS.pdf). Acesso em: 5 jan. 2022.

MELO, A.; RIBEIRO, D. Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades: apontamentos para uma pluriversidade. **Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 51, p. 1-24, 2019. DOI 10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15551. Disponível em:  
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15551>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. DOI 10.1590/ES0101-73302017181170. Disponível em:  
<https://scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo - UFMG. *In*: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. p. 185-197.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. **EccoS**, São Paulo, n. 45, p. 21-40, 2018. DOI 10.5585/eccos.n45.8298. Disponível em:  
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8298>. Acesso em: 24 jun. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTOS, A. R.; SOARES, J. S.; SOUZA, E. Q. Educação do campo como categoria temática em revistas (2015-2020). **Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020. DOI 10.24065/2237-9460.2020v10n1id1459. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/journal/5531/553171468061/html/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SANTOS, B. D. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SCHUTZ-FOERSTE, G. M.; FOERSTE, E.; MERLER, A. Brasil no século XXI: desafios sócio-políticos na formação de docentes. **Visioni LatinoAmericane**, Trieste, n. 22, 2020. DOI 10.13137/2035-6633/29461. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10077/29461>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SOUZA, A. R. **Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11136>. Acesso em: 5 jan. 2023.

Submetido em 12 de maio de 2023.

Aprovado em 23 de junho de 2023.