

**Tecituras sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo<sup>i</sup>**  
**Perspectives on the training of Rural Early Childhood Education teachers**

Deise Soraia Marta de Souza Galvão  
Karina de Oliveira Santos Cordeiro  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Amargosa/BA - Brasil

**Resumo**

Este artigo apresenta os desdobramentos de uma pesquisa de mestrado em Educação em que é discutida a importância de uma formação implicada politicamente com as demandas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Infantil do Campo. Utilizaram-se os seguintes aportes teóricos: Saviani (2024); Caldart (2020); Galvão e Cordeiro (2024); e Martins e Pasqualini (2020). A partir da entrevista semiestruturada, identificou-se o perfil das professoras da Educação Infantil do Campo das Escolas Municipais pertencentes ao Núcleo escolar administrativo 02 da Rede Municipal de Ensino de Amargosa- BA; além disso, foi possível compreender como as ações cotidianas são desenvolvidas por elas. Os resultados indicam que a ausência de uma política pública efetiva para a formação de professores da Educação Infantil do Campo, além da alta rotatividade desses professores, contribui para a não efetivação do projeto.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Infantil; Educação do Campo.

**Abstract**

This article discusses the findings of a Master's degree research in Education focusing on the importance of a teacher training that is politically involved with the demands of Historical-Critical Pedagogy and Rural Early Childhood Education. The following theoretical contributions were used: Saviani (2024); Caldart (2020); Galvão e Cordeiro (2024); and Martins and Pasqualini (2020). Through semi-structured interviews, the study identifies the profile of the Early Childhood Education teachers of the Municipal Schools belonging to the Administrative School Center 02 of the Municipal Education Network of Amargosa- BA. Additionally, it sheds light on the daily practices of these educators. The results indicate that the absence of an effective public policy for the training of rural Early Childhood Education teachers, coupled with a high turnover rate among these teachers, impedes the successful implementation of educational initiatives in this context.

**Keywords:** Teacher Training; Early Childhood Education; Rural Education.

## **Introdução**

Na organização deste artigo utilizou-se o termo “tecituras” em seu título a fim de relacionar com a produção artesanal do tricô manual. Metaforicamente falando, a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se constituem a partir de muitas mãos, que tecem os fios que compõem a trama da sua materialidade e seguem, ao mesmo tempo, sendo construídas constante e coletivamente. Assim como o poema “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto nos contempla com uma alegoria sobre a produção coletiva, a Educação do Campo e a PHC são feitas como uma colcha de retalhos, onde cada pedaço representa uma identidade coletiva de luta.

Fazendo uma análise do processo educacional no Brasil, vemos que historicamente a educação escolar sempre foi negada às pessoas do campo. Mesmo com a implementação de projetos e programas e a promulgação de Leis, esse direito foi subjugado, fazendo com que as desigualdades socioeconômicas do país só aumentassem (Caldart, 2022). E quando nos reportamos ao acesso à Educação Infantil, esse direito é ainda mais negado. Basta verificarmos o percentual de oferta educacional às crianças de 0 a 2 anos de idade no campo, o que se configura como uma ruptura de acesso ao conhecimento em relação ao público urbano.

A pesquisa buscou discutir a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando as contribuições dos elementos desta para a formação de professores e o ensino da Educação Infantil do Campo, bem como as representações que professores deste espaço expressam sobre o tema. O intuito de utilizar a abordagem qualitativa advém do fato de a mesma enquadrar-se como procedimento mais adequado para a investigação *in loco*.

Este texto está organizado em quatro tópicos. No primeiro tem-se uma discussão acerca da Educação Infantil do Campo e da formação de professores, em que se apresentam as lutas e conquistas para que a EI se tornasse a primeira etapa da Educação Básica. O segundo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa. Em seguida, no terceiro tem-se a discussão acerca da formação de professores do Campo em Amargosa – Bahia. E por fim apresentam-se as considerações finais do trabalho.

Espera-se que os apontamentos trazidos por este trabalho propiciem pesquisa a interessados, colaborando com discussões atualizadas, análise de dados, conceitos e políticas relacionadas ao tema em estudo. Bem como se configure como um ponto de reflexão sobre o processo de formação de professores e ensino da Educação Infantil do Campo.

### **Reflexões sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo**

A definição da Educação Infantil (EI) tal como conhecemos hoje, como primeira etapa da Educação Básica, começa a ser constituída no cerne de redemocratização do país. Esta passa a se estabelecer enquanto direito da criança a partir da Constituição Federal de 1988 no artigo 208, nos seus incisos I e IV, quando assevera que ao Estado cabe a oferta obrigatória do ensino gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, bem como sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e o ensino da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9394/96), é que a concepção de Educação Infantil passa a ser atrelada ao sistema educacional de maneira geral. O processo de enfrentamento dos desafios na promoção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica mobilizou participantes de fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros na constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da Educação Infantil enquanto campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública.

Dando continuidade aos avanços legais, são aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 04/00, de 16/02/2000), trazendo vários aspectos normativos para a Educação Infantil a serem considerados pelos sistemas educacionais de ensino. E em seguida, são aprovadas ainda as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo (Resolução nº 1, CNE/2002). Em 2009, impulsionada pelas forças dos movimentos sociais, vemos a elaboração de propostas pedagógicas específicas para a Educação Infantil do Campo, sendo apontadas como uma necessidade legal estabelecida pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No ano seguinte, reforça-se a necessidade de ampliação e qualificação da oferta de Educação Infantil no Campo por meio do decreto n. 7352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como do fomento ao atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta. Isso limitou a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às

especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13005/2014 na Estratégia 10 da meta 1 do Plano Nacional de Educação/2014.

Destaca-se que houve uma interrupção das ações estratégicas da política nacional para a Educação do Campo por quase uma década (2015-2023) no Brasil. Atribuímos essa interrupção às concepções políticas educacionais implementadas após o golpe midiático jurídico-parlamentar da única mulher eleita democraticamente em nosso país, a Dilma Rousseff. E foi agravada com as políticas nefastas na gestão presidencial entre 2019 e 2022, dado ao fortalecimento de concepções ideológicas conservadoras que implementaram cortes nos recursos públicos na Educação do Campo, o que ocasionou um retrocesso para os povos do campo, das águas e das florestas. Somam-se a esse panorama as decisões políticas perversas durante a crise sanitária da Covid-19, o que acentuou ainda mais as desigualdades no ensino público brasileiro nas escolas do campo.

O cenário atual da realidade brasileira se apresenta como promissor para as políticas da Educação do Campo, uma vez que, recentemente, em 24 de julho de 2025, o governo Lula por meio do MEC revogou a Portaria MEC N° 86 e instituiu, por meio da Portaria N° 538, a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, o Novo Pronacampo (Brasil, 2025). O investimento de R\$ 1,17 bilhão subsidiará um conjunto de programas e ações para garantir a oferta, o acesso e a permanência dos sujeitos do campo, das águas e das florestas em todas as etapas da Educação Básica.

Para a discussão neste artigo utilizaremos as premissas do Art. 4º, que institui as Diretrizes do Novo Pronacampo no que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais das Escolas do Campo, pautada pelos princípios da formação por alternância pedagógica e contextualização curricular, e do Art. 6º, que trata especificamente dos programas e ações, no âmbito do Novo Pronacampo, no eixo estruturante sobre a formação.

Na contemporaneidade, os estudos sobre a Educação do Campo e formação de professores têm se destacado no contexto nacional. Nas discussões e análises de nossa pesquisa utilizaremos os seguintes aportes teóricos para atualizar o debate sobre a temática: Caldart (2020), Moura (2020), Queiroz, Taffarel e Albuquerque (2022). Esse movimento de discussão e articulação do estado da arte sobre a temática supracitada foi fundamental para compreender as políticas de formação docente para os sujeitos do campo na atualidade. Ampliando o debate sobre formação, buscou-se nos estudos de Kirsch e Mizulami (2024) a

discussão acerca dos processos de construção da identidade docente. Os autores Pereira, Schleseneer e Costa Filho (2024) e Silva (2022) nos ajudam a compreender os interesses dos empresariados na oferta da formação dos educadores. Para tanto, buscaram no materialismo histórico-dialético explicações para as referidas políticas e suas tendências a fim de superá-las. Para aprofundar o debate acerca da Educação Infantil no campo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizamos as pesquisas de Ferreira (2013), Martins e Pasqualini (2020), Galvão e Cordeiro (2024), Saviani, (2024).

Nessa perspectiva, para além dessas práticas e necessidades, é preciso dar destaque à Educação Infantil do Campo, fomentando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que garantam aos alunos uma formação crítica, subsidiem a valorização da classe trabalhadora e que coloquem a escola para desempenhar o seu papel de apropriação e aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à ciência e a elevação do pensamento no seu sentido mais amplo e elaborado. Como destacam Martins e Pasqualine (2020), “O ato educativo, sintetizando ensino e aprendizagem, se apresenta, portanto, como esteira da formação humana, instalando-se entre ambos uma relação de condicionabilidade recíproca” (Martins; Pasqualine, 2020, p. 26).

É preciso romper com o modelo organizacional capitalista e ousar na construção de uma matriz pedagógica voltada para o mundo do trabalho, dos conhecimentos sobre a terra, alimentação, para a valorização e socialização dos saberes e da temporalidade tão peculiares dos povos do campo (Caldart, 2020). Para mudar uma realidade estabelecida, é necessário dar condições reais e efetivas de aquisição de conhecimentos que foram historicamente construídos, desde os primeiros anos de escolarização. Apenas por esta via é possível mudar a atual organização social vigente, munindo a classe trabalhadora de conhecimento, de entendimento sobre a formação humana, sobre a divisão da sociedade, sobre os meios de produção e o fortalecimento de uma determinada classe em detrimento de outra, conforme nos apontam Queiroz, Taffarel e Albuquerque (2022, p. 12):

Não há possibilidade de transformar em realidade (colocar em movimento) a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica se não houver Educação do Campo, se não houver Escola do/no campo com todas as suas exigências para ser considerada escola - infraestrutura, projeto político pedagógico, currículo, professores, gestores escolares, estudantes, e assim por diante.

### *Tecituras sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo*

Nesse contexto, insere-se a Pedagogia Histórico-Crítica não apenas como orientação teórico-metodológica, mas como uma teoria que ultrapassa a organização curricular e subsidia o pensamento da classe trabalhadora no que tange à organização de estratégias de resistências à sociedade capitalista que estabelece a divisão de classes (Saviani, 2024). De acordo com Ferreira (2013), “poderíamos pensar a pedagogia-histórico-crítica como um tecido, como um conjunto de fios entrelaçados, entremeados e cujo produto da tecelagem se encontra em constante processo de feitura a muitas mãos” (p. 198). É a partir dela que passamos a apresentar algumas reflexões acerca da formação de professores e ensino da Educação Infantil do Campo.

Partindo do pressuposto de que a realidade do campo tem toda uma dinâmica sociocultural e econômica peculiar, e que há uma especificidade no trato com a Educação Infantil, é preciso que o modelo de educação voltado para ela também o seja. Desse modo, Galvão e Cordeiro (2024) asseveram que a Pedagogia Histórico-Crítica “como uma proposta contra-hegemônica de cunho dialético, visando, em seus fins, à construção de uma nova sociedade sem divisão de classes e é com esse propósito que organiza as formas mais adequadas para isso” (Galvão; Cordeiro, 2024, p. 18).

Domingos, Hattge e Duarte Domingos (2025) revelam que os equívocos da Educação Infantil que se apresenta como uma preparação para um Ensino Fundamental inviabilizam a qualificação de um atendimento para as crianças. Nesse sentido, os autores propõem uma discussão sobre a necessidade de uma articulação planejada e organizada a partir dos desafios estruturais, curriculares e pedagógicos para garantir uma transição que respeite o desenvolvimento das crianças.

Desse modo, é preciso proporcionar uma formação inicial e continuada atrelada aos aspectos conceituais e atitudinais que ajudem os docentes a construírem suas práticas a partir de reflexões críticas. Kirsch e Mizukami (2024) indicam que “o professor precisa ser visto como um colaborador no processo de investigação educativa, já que, além de continuar a exercer suas atividades práticas, pode participar do desenvolvimento de pesquisa na escola” (p. 192). Dessa forma, o saber docente é encarado diuturnamente como um saber em constante transformação.

Silva (2022) indica que é preciso assegurar que a formação de professores seja pautada numa formação de intelectuais orgânicos, uma vez que a qualidade da educação, segundo a autora, pauta-se também no professor qualificado. A mudança educacional perpassa também

sobre a mudança na formação docente. É preciso romper com o esvaziamento teórico nos cursos de formação (inicial e continuada) de professores e avançar no trabalho com a perspectiva da práxis e com a qualificação das mediações realizadas com os alunos, para que estes possam ter formulações mais elaborações e compreensão da sua realidade social.

### **Aspectos metodológicos da investigação**

*Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?  
Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.  
Eu não sei para onde ir! – disse Alice.  
Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.  
(Alice no País das Maravilhas)*

Diferentemente de Alice, que não se planejou e organizou para saber aonde ir, e coerente com os objetivos propostos nesta pesquisa, tomaram-se os rumos de uma investigação de campo de natureza qualitativa, por entender que tal objeto de estudo encontra-se em um nível de realidade que não pode ser quantificado. Sendo assim, a presente pesquisa levou em consideração as subjetividades demarcadas na análise dos referenciais teóricos e nos dados da pesquisa de campo, dando subsídio ao trabalho com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (Minayo, 1994).

Dentre os procedimentos utilizados, estava a entrevista semiestruturada, realizada com o intuito de coletar informações que pudessem enriquecer o trabalho. O roteiro de entrevista foi organizado em três seções, a saber: 1ª seção - “Dados pessoais”, em que procurou-se saber, dentre outras coisas, a situação funcional das professoras, o tempo das mesmas no magistério, na Educação Infantil e no Campo; 2ª seção - “Ações cotidianas da Educação Infantil do Campo e atuação docente”, em que se questionou sobre a motivação para atuar na Educação Infantil e no Campo, o que um professor precisa ter para atuar nessas turmas e o que poderia contribuir com este trabalho. E por fim, a 3ª seção tratou sobre a “Atuação docente e documentos”, em que se investigaram os conhecimentos e participação das professoras sobre os documentos referentes à Educação Infantil e ao Campo do município, bem como sobre como devem ser pensadas as políticas de formação de professores do campo e se já participaram de algum curso sobre a Educação do Campo e Pedagogia Histórico- Crítica, o que nos proporcionou um material pertinente para as análises.

### *Tecituras sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo*

Durante o desenvolvimento da pesquisa, procurou-se aproximar do método Materialista Histórico-Dialético, inicialmente por estarmos tratando de uma Pedagogia fundamentada a partir deste, compreendendo-se que o método precisa estar alinhado ao objeto que se estuda e, posteriormente pelo fato de o mesmo possibilitar a análise da realidade pesquisada de maneira global e mais aprofundada.

Recorreu-se a essa opção como forma de colaborar com o desafio da superação das observações generalistas que induz a uma confirmação, abrindo a possibilidade de análise do objeto a partir da sua realidade concreta em suas múltiplas determinações.

Destaca-se também que para a análise por meio desse método é preciso considerar que a realidade concreta não pode ser analisada como se fosse estática e retilínea, devendo ser considerada, pois, como dinâmica, e por isso, em constante movimentação, gerando suas contradições. Desta maneira, as mediações tornam-se essenciais para a constante busca de superação dos problemas concretos da prática educativa. Mediações estas compreendidas como categoria central na Pedagogia Histórico-Crítica.

Dessa maneira, demandados pelo próprio objeto de pesquisa, desenvolveram-se estudos sobre as categorias emancipação humana, práxis, formação de professores e ensino da Educação Infantil, não perdendo de vista a historicidade vinculada a esses processos.

A pesquisa foi desenvolvida com as professoras das turmas de Educação Infantil das seguintes Escolas Municipais de Amargosa-Bahia: Deolinda Maia Sales, Artur de Almeida Passos, Dr. Armando da Silva Libório, Edvaldo Machado Boaventura e Prof. Edelzuito Soares, que fazem parte do núcleo escolar administrativo 02 da Rede Municipal de Ensino de Amargosa. A priori, o critério para a seleção deste núcleo esteve ligado à implicação da pesquisadora nesse lócus de pesquisa, uma vez que a sua lotação profissional se dava nesse espaço.

O núcleo 02 é um dos cinco núcleos administrativos que englobam as escolas localizadas na zona rural do município de Amargosa-BA. Este é formado por 5 escolas de pequeno porte, totalizando 237 alunos matriculados e regularmente frequentando em 2023, dos quais 54 são da Educação Infantil. É importante destacar a existência de dois tipos de nucleação: a nucleação administrativa, em que as escolas do campo de uma mesma região geográfica são agrupadas para fins administrativos em um “núcleo” que recebe, periodicamente, atenção de um Diretor Escolar e/ou Coordenador Pedagógico; outra, do tipo físico, em que as escolas menores de uma determinada região geográfica são desativadas e



as matrículas passam a ser concentradas em uma escola maior. O município de Amargosa- BA assume a função de nucleação administrativa.

A partir das orientações do exame de qualificação, decidiu-se envolver, além das turmas unicamente de Educação Infantil do Núcleo 02, as turmas que se encontravam no contexto das classes multisseriadas, por entender que apesar de as mesmas não serem oficialmente regulamentadas, estão lá, e, portanto, não poderiam ser invisibilizadas. Dessa maneira, trabalhamos com um quadro de 5 professoras/turmas (sendo 2 turmas apenas de Educação Infantil e 3 turmas de Educação Infantil no contexto das classes multisseriadas).

Realizaram-se as entrevistas semiestruturadas com o quantitativo supracitado de professoras da Educação Infantil, a fim de promover um levantamento sobre a sua formação inicial e continuada, as implicações com a Educação do Campo e a PHC, vínculo institucional, tempo de serviço, além de buscar perceber como devem ser pensadas as políticas e os princípios que devem orientar a formação de professores da Educação Infantil do Campo na visão desses sujeitos, bem como as dificuldades apresentadas no desenvolvimento da prática educativa.

Com o compromisso de garantir os preceitos éticos da pesquisa, acordou-se junto às pesquisadas identificá-las a partir da combinação da sua profissão, seguida de um número. Dessa maneira, as professoras foram identificadas neste trabalho a partir dos seguintes nomes: Prof.<sup>a</sup>1, Prof.<sup>a</sup>2, Prof.<sup>a</sup> 3, Prof.<sup>a</sup>4 e Prof.<sup>a</sup>5.

### **Resultados e discussão**

Durante esta seção, discute-se inicialmente a formação de professores da Educação do Campo no município de Amargosa – Bahia. E logo em seguida, têm-se as análises das entrevistas com vistas à identificação dos processos formativos baseados na Pedagogia Histórico-Crítica e das suas potencialidades para o ensino de crianças sob a perspectiva crítico-emancipadora.

#### **A formação de professores do Campo em Amargosa – BA**

Ao iniciar este tópico, faz-se necessário trazer o contexto histórico, bem como o cenário atual das condições em que a formação de professores do Campo em Amargosa se materializa. Para isso, recorreu-se aos registros apontados nas Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa – BA (2012), na Proposta Político-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa (2016), na Proposta Curricular do Sistema

### *Tecituras sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo*

Municipal de Ensino de Amargosa (2020) na versão preliminar, e no trabalho de Nunes (2020), bem como às entrevistas realizadas com as professoras.

A cidade de Amargosa-BA fica localizada no Vale do Jiquiricá, no Centro-Sul da Bahia, um território marcado pela forte presença do contexto rural refletido em aspectos de base econômica e cultural e onde a paisagem urbana, principalmente aos sábados, se remete a este campo.

Inicia-se desde 2009 no município um projeto formativo pensado por um coletivo que apresentou conceitos e pressupostos fundantes da Educação do Campo, bem como possibilitou uma releitura da realidade amargosense no que se refere à questão agrária e à concentração de terras a partir do trabalho da leitura do lugar para compreender o mundo. Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação implanta o Programa Despertar em treze escolas do campo. Tal programa foi financiado pelo SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e tem como proposta de trabalho a metodologia de projetos. Nesse período foram realizadas muitas formações com os professores e equipe gestora das escolas envolvidas. De acordo com Amargosa (2012, p. 09), “Algumas das ações do Programa Despertar também são realizadas em conjunto com o CFP/UFRB”.

Dando continuidade à construção de um projeto de Educação do Campo para Amargosa, acontecem o I (2010) e o II (2011) Encontro de Educação do Campo de Amargosa, tendo como pauta as “Concepções e princípios da Educação do Campo: contribuição ao projeto político pedagógico do município de Amargosa” e “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo”, respectivamente.

Nos valendo das colaborações de Nunes (2019), em 2014 se iniciam as

[...] atividades formativas do projeto de pesquisa e inovação educacional “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (UNEB/UFRB) envolvendo professores do município e - Subprojeto Pibid Pedagogia, linha intitulada “Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo” (Edital CAPES/Pibid Nº 061/2013), desenvolvido em 03 escolas multisseriada do campo, no município de Amargosa entre 03/2014 e 02/2018. Total de 15 alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Pedagogia e 3 supervisores, professores de turmas multisseriadas (Nunes, 2019, p. 79).

Em 2015, Amargosa parte novamente para a elaboração do Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025, Lei nº 430 de 10 de julho de 2015, e, no ano subsequente, surge a oportunidade de alguns professores, coordenadores e gestores escolares participarem do

curso Escola da Terra, promovido pela Universidade Federal da Bahia em convênio com a prefeitura municipal, coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Celi Taffarel.

Durante todo o curso estudaram-se e desenvolveram-se atividades sobre as teorias pedagógicas, fundamentos e didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e sua relação com o campo, o papel da escola no desenvolvimento psíquico e a periodização do desenvolvimento infantil.

Destaca-se aqui o acolhimento que foi dado à proposta, pois foi possível dar início a uma investigação de cunho bibliográfico sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a organização curricular nas escolas do Campo, em que foi possível apontar a mesma como corrente que se aproxima das necessidades inerentes à educação do Campo. Tendo como inspiração a base marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica é bem fundamentada filosófica, psicológica e didaticamente, levando à produção de uma educação que preza pela emancipação dos sujeitos por meio do trabalho com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Em 2020, uma das autoras contribuiu com o processo de (re) elaboração do Referencial Curricular do Sistema Municipal de Ensino por meio do trabalho formativo com grupos de professores e gestores escolares a partir da orientação e planejamento junto à Secretaria Municipal de Educação. A realização dessa ação foi da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação- Seccional Bahia em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/BAHIA) e Fundação Itaú Social entre maio e novembro de 2020. Do universo de professoras entrevistadas, apenas uma não participou desse processo, por ainda não fazer parte da Rede. Esse trabalho sustentou-se nas bases filosóficas e epistemológicas do Materialismo Histórico-dialético, que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Destaca-se aqui o desafio de articular esse trabalho em um período em que todos nós tivemos que readaptar as nossas vidas e reaprender a lidar com a educação, dada a distância que nos foi imposta pela pandemia da Covid-19. Período este que assolou milhares de vidas e seguiu comprometendo milhares de outras, seja por sua contaminação ou por suas terríveis consequências sociais, econômicas e emocionais.

Dadas as condições do cenário político, onde a negação da ciência, a intolerância e a intransigência configuraram-se como carro-chefe das “propostas” para o país, o Brasil segue

### *Tecituras sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo*

sendo noticiado aos quatro ventos por sustentar índices nefastos no que se refere à volta ao mapa da fome, aumento da pobreza, número de mortes na pandemia e por intolerância das mais diversas ordens, crise econômica e política, devastação da floresta amazônica, diminuição de cobertura vacinal, principalmente infantil, dentre outros.

É nesse contexto que precisamos nos (re) inventar e lutar por uma mudança que requer comprometimento político, com a ciência e acima de tudo com a vida! Na linha de frente desta luta, seguimos como educadores responsáveis, comprometidos e com o desafio de minimizar o grande abismo educacional promovido por esse tempo que, para os povos do campo, ainda recai com maior proporção, principalmente quando pensamos em comunidades que têm apenas a escola como referencial do Estado, e na indisponibilidade de equipamentos tecnológicos e falta de acesso à internet para acompanhamento das aulas remotas.

A pesquisa realizada contou com a participação dos sujeitos da pesquisa no curso do FORMACAMPO especialmente nas oficinas de Educação Infantil e classes multisseriadas, e no grupo de pesquisa nacional sobre PHC, vinculado à UNIOESTE em 2023. A participação concomitante nos cursos teve a intenção de instrumentalizar as professoras no sentido de refletir sobre a realidade à qual estavam inseridas e analisar as contribuições que a PHC poderia oferecer a esta modalidade de ensino. Tais articulações eram tensionadas em um terceiro momento formativo, conduzido pela pesquisadora, em que o movimento consistia sempre em partir da prática para teoria, e retornar à prática de maneira ressignificada, o que denominamos de práxis educativa.

Em 2025 a Rede Municipal de Educação de Amargosa encontra-se articulada com as ações formativas sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a organização curricular nas escolas do Campo, em que é possível apontar a mesma como corrente que se aproxima das necessidades inerentes à educação do Campo. Tendo como inspiração a base marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica é bem fundamentada filosófica, psicológica e didaticamente, levando à produção de uma educação que preza pela emancipação dos sujeitos por meio do trabalho com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Dessa forma, ao incorporar a PHC nos processos de formação continuada em Amargosa-Bahia, é preciso considerar, conforme assinalam Galvão e Cordeiro (2024), que não se deve rotular a PHC como uma pedagogia tradicional e conteudista, pois “a PHC se dedica

também aos estudos do desenvolvimento integral dos sujeitos, a saber: o desenvolvimento sensível, estético e artístico do indivíduo” (Galvão; Cordeiro, 2024, p. 5).

Ao defender uma formação continuada implicada com os princípios da PHC encontramos no trabalho de Queiroz, Taffarel e Albuquerque (2022) a indicação de que o currículo das escolas do/no campo seja “constituído por conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos” a fim de garantir “condições subjetivas para o desenvolvimento da humanidade” (Queiroz; Taffarel; Albuquerque, 2022, p. 21). Os autores afirmam ainda que o acesso à Educação Infantil deve ser assegurado baseado nos princípios da qualidade, uma vez que é direito de todos e dever do Estado.

A partir da realização deste estudo, identificou-se que o município de Amargosa-BA tem realizado esforços para garantir a formação continuada a partir da opção teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, um dos fatores que impede a realização de uma política efetiva para a formação de professores da Educação Infantil do Campo no município consiste na alta rotatividade de docentes temporários, o que pode ser observado a partir da análise do perfil docente a seguir.

### **O que pensam as professoras da Educação Infantil do Campo**

Ao analisar a caracterização dos sujeitos da pesquisa, percebeu-se a predominância histórica da figura feminina no magistério e sobretudo na Educação Infantil, como já destacado em outros trabalhos acadêmicos (Pereira; Fávaro; Semzezem, 2021; Louro, 2011). Outro ponto histórico diz respeito ao vínculo dessas profissionais, constituindo-se em 100% de contratos temporários, típicos do descaso com esta modalidade de educação, o que influencia diretamente na descontinuidade do trabalho, expressa nos dados referentes ao tempo de serviço na instituição, comparando-se ao tempo de atuação no magistério e na Educação do Campo das professoras. Outra característica desse vínculo de trabalho revela-se na não opção de escolha para atuação neste meio, o que por vezes também poderá implicar a qualidade do fazer pedagógico.

Como ponto de partida, todas apresentam formação inicial em Pedagogia, apontam pouco contato com a Educação do Campo e a PHC nesse processo, reafirmando a importância da formação continuada em serviço para apropriação de conceitos e reflexão/ação sobre a prática docente, como podemos acompanhar em uma das falas:

## *Tecituras sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo*

*A graduação ela é um ponto de partida, mas ao chegarmos no chão da sala de aula, temos a dimensão do quanto ainda precisamos de uma formação mais direcionada a essa realidade, pois durante meu percurso acadêmico estudamos sobre a educação infantil, mas não tivemos essa oportunidade de estudar sobre a educação do campo e principalmente a educação infantil no campo. Tínhamos a ideia de que a educação infantil era uma etapa de ensino que existia apenas na zona urbana, pois a educação do campo ainda era pouca discutida (Profª. 5).*

De acordo com Moura (2020), é preciso que a formação de educadores do campo seja estabelecida a partir de alguns princípios, quais sejam: formação humana comprometida com os valores culturais, que vincule os saberes coletivos do campo; assegurar aspectos da gestão democrática; proporcionar reflexões sobre um currículo contextualizado e articulado com as demandas específicas da Educação do Campo.

Ao serem indagadas sobre cursos específicos que já realizaram sobre a Educação do Campo e a Educação Infantil, apenas uma professora relata os grupos de estudos realizados na época da construção da Proposta Pedagógica do município, apontando a importância desse período não apenas pelo aprendizado de conceitos, mas pela participação efetiva na construção desse documento, que na maioria das vezes é feito exclusivamente pela equipe técnica da Secretaria de Educação. As demais professoras apontaram cursos que não eram especificamente da área citada, mas que enquanto cursistas, eram orientadas a realizar adaptações as suas realidades como o Proletramento, Pacto e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Nesse sentido, pulsa a necessidade de um trabalho formativo nas áreas citadas com vistas à qualificação profissional dos professores, munindo-os de melhores condições, de maneira a potencializar o ensino de crianças pequenas no campo. Destaca-se a importância de estreitar a parceria com o Centro de Formação de Professores da UFRB, uma vez que esta instituição sempre esteve disponível e imbuída na construção de um verdadeiro projeto de Educação do Campo para a educação do município. Aponta-se ainda a oferta gratuita de cursos e grupos de estudos do grupo HISTEDBR, uma vez que o município institucionalizou a PHC em seus currículos, e esta Pedagogia traz um afinamento com a proposta de Educação do Campo, podendo contribuir com a materialização desse projeto em Amargosa.

O tema formação aparece, de maneira recorrente, em vários momentos da entrevista, como podemos ver nos depoimentos de algumas professoras ao serem questionadas sobre o que um professor precisa ter para estar na EI no Campo:

*Para atuar no Campo, eu penso que deveria ter uma formação diferenciada, ou mesmo, deveria ser uma proposta até dos encontros pedagógicos que acontecem a cada início do ano letivo. Poderia ser uma formação que possibilitasse ao professor do campo pensar sua prática, conhecendo o conceito e características da Educação Infantil, assim como as peculiaridades do contexto educacional que irá atuar (Profª. 2, 2023).*

*Ser graduado em Pedagogia, ter cursos na área de Educação no Campo e na Educação Infantil, conhecer as peculiaridades do campo e estar mais próximo da realidade dos alunos (Profª. 5, 2023).*

Sobre o questionamento acerca da função social da escola, Caldart (2020) afirma que “Já faz tempo que não acreditamos na neutralidade da educação e sabemos que suas finalidades não se definem senão em conexão com as finalidades sociais, o que quer dizer, com o destino histórico reservado ao trabalho humano” (Caldart, 2020, p. 5). Identificou-se nas respostas dadas pelas professoras o reconhecimento das especificidades para a atuação na Educação Infantil do Campo.

Questionada ainda a respeito de como devem ser pensadas as políticas de formação para os professores que atuam na escola do Campo, uma das entrevistadas aponta:

*Penso que para garantir um ensino de qualidade, e se quisermos ser referência e destaque em educação do campo, as políticas de formação docente são necessárias, e devem ser pensadas de acordo a organização curricular do município. Nós professores que atuamos, ou somos direcionados a atuar nesse contexto, adentramos conhecendo muito pouco das peculiaridades do campo, desse modo, acho que o próprio município deve pensar em criar políticas de formação continuada para os professores do campo, uma vez que quem ensina nesse contexto muitas vezes são profissionais residentes na cidade que desconhece o campo e quando chega depara-se com um público e realidade diferente ao habitual (Profª. 3, 2023).*

Elas destacam ainda que as políticas de formação são um caminho que deve direcionar os professores a partir da sua realidade educacional, tendo ao mesmo tempo um aprofundamento teórico e também prático, visando à compreensão do todo, bem como o domínio de conceitos. Dessa forma, Silva (2022, p. 08) assevera que:

*o trabalho docente contém a contradição da intencionalidade dominante, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos por meio do processo ensino-aprendizagem, acaba por explicar as condições sociais que determinam o caráter da exploração.*

### *Tecituras sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo*

Nesse sentido, percebe-se que as professoras da Educação Infantil do Campo compreendem o seu papel como pesquisadoras da própria prática docente. Contudo, as relações de trabalho estabelecidas por meio de contratos temporários causam uma descontinuidade formativa, como também uma descontinuidade da investigação da própria prática pedagógica. Silva (2022) afirma que o docente, no seu processo de construção identitária, reconhece a sua contribuição e o seu compromisso para o processo formativo de uma sociedade mais justa e emancipada. Portanto, os aspectos revelados na fala da Profª. 03 lançam luz sobre a necessidade de uma política de formação municipal para a Educação Infantil do Campo.

Com relação à prática pedagógica, Martins e Pasqualini (2020, p. 29) colocam como “um tipo específico de prática social, entendida como ações concretas do conjunto de homens e mulheres que, com o seu trabalho, constroem as condições objetivas que sustentam a vida social e, sobretudo, das novas gerações”.

Conforme indicamos anteriormente, o debate atual sobre a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, o Novo Pronacampo, trouxe elementos fundamentais para a organização da formação inicial e continuada dos profissionais da Escola do Campo, uma vez que indica as ações que serão objetos de investimento, além de “reconhecer a necessidade de uma política de carreira docente para os profissionais que atuam na Educação do campo, das Águas e das Florestas” (Brasil, 2025). Espera-se que a partir desse novo cenário, em que se propõe a colaboração dos entes federados para o fortalecimento do Novo Pronacampo, problemas com a alta rotatividade docente nas escolas de Educação Infantil do Campo sejam minimizados.

Além disso, percebe-se o compromisso do Estado brasileiro, a partir da promulgação da Portaria Nº 538, do Novo Pronacampo, com a indicação da:

elaboração de diretrizes e orientações para a estruturação e a implementação de ações focadas nas práticas pedagógicas e práticas de gestão escolar destinadas aos gestores educacionais, professores e demais educadores que atuem na Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Brasil, 2025).

Essa portaria traz novos contornos para a Educação do Campo, pois assegura um “conjunto articulado de programas e ações de apoio aos sistemas de ensino, com o objetivo de ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência à modalidade da Educação do campo em todas as etapas e níveis” (Brasil, 2025). A partir desse investimento financeiro



e da ação colaborativa entre Município, Estado e União, a rede municipal de Educação do município de Amargosa-Bahia poderá potencializar suas ações formativas para os docentes da Educação do Campo com vistas a proporcionar práticas baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, nosso estudo defende a oferta da formação continuada para os profissionais da Educação Infantil do Campo a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Enfatiza-se que tal formação seja oferecida por meio das políticas públicas de formação tanto inicial quanto continuada, uma vez que essas ações são elaboradas com a participação de movimentos sociais e de certa forma terão controle social. Diferentemente das formações ofensivas do capital à classe trabalhadora, como nos alertam Pereira, Schleseneer e Costa Filho (2024), que visam “condições por demais adversas à formação dos/as professores/as” pois querem mais “às finalidades do lucro, da acumulação e não mais à apropriação de um capital cultural que lhes faculte fazer seu trabalho” (p. 8). Segundo os autores, a formação nessa perspectiva da lógica do capital afasta a educação da humanização e das transformações necessárias à emancipação humana.

Saviani (2024, p. 10) nos questiona: “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”. Para o autor, essa pergunta deve sempre ser feita, a fim de que os processos educativos garantam um ensino de qualidade sobretudo para as classes populares. Essa premissa é de fundamental importância para que os trabalhadores do campo dominem os conhecimentos, se apropriando da realidade objetiva e a partir dela possam ter compreensão da realidade dada aos mesmos. É só a partir da compreensão da sua própria realidade que será possível transformar a sociedade que lhes é imposta.

### **Considerações Finais**

Analisando a história da educação destinada às populações rurais, o que vemos em algumas situações é uma reprodução precária da educação urbana. Assim, a educação oferecida aos povos camponeses nunca lhes serviu como emancipatória e fortalecedora no sentido de mudança da realidade. Apesar de avanços considerados significativos, principalmente impulsionados pela força dos movimentos sociais nas últimas décadas, a Educação Infantil do Campo ainda carece de práticas específicas para a sua demanda. A carência estrutural das escolas, recursos materiais, condições de trabalho, formação de

### *Tecituras sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo*

professores, fechamento de escolas e ausência de propostas pedagógicas específicas são alguns dos obstáculos mais frequentes neste campo. Junte-se a isso a negação do caráter escolar que se estabeleceu a esta etapa de ensino e a ideia que se criou de que para lecionar nas turmas de Educação Infantil não precisa ter formação.

Dessa maneira, entre idas e vindas, aponta-se que o município de Amargosa-Bahia segue tendo uma importante construção documental e trabalhos formativos com professores na busca da construção de um verdadeiro projeto de Educação do Campo. Contudo, a falta de uma política pública efetiva, a rotatividade de professores (citada desde a elaboração das Diretrizes do município) e a descontinuidade das atividades formativas específicas permanecem contribuindo com a não garantia de efetivação desse projeto.

A pesquisa anuncia a necessidade urgente, apontada pelas professoras, de um trabalho formativo voltado para a Educação do Campo, sobretudo para a primeira etapa da Educação Básica. A rotatividade de professores do campo junto às pausas e até recuos no projeto de Educação do Campo para o município interrompem o curso da proposta a cada início de ano letivo com as cartas de encaminhamento para se apresentarem as novas instituições. Em suas enunciações, as docentes sugerem uma reconfiguração da jornada pedagógica (possibilitando a troca de experiências entre os pares e aproveitamento do tempo para tratar de questões específicas do campo), melhores condições de trabalho e valorização docente, já que, por serem contratadas temporariamente, não são remuneradas nem pelo momento de planejamento. Apontaram ainda a importância de terem refletido sobre a relação dialética entre conteúdo e forma para uma melhor compreensão da realidade e do processo de aprendizagem das crianças, sobretudo, nas turmas multisseriadas. Reflexões estas propiciadas pela natureza da própria pedagogia em estudo.

### **Referências**

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa**. Amargosa-BA: Secretaria Municipal de Educação; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2012.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta Política-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo de Amargosa**. Amargosa-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Amargosa**. Amargosa- BA: Secretaria Municipal de Educação, 2020 (versão preliminar).

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC nº 538/25**. Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

DOMINGOS, Silvia Simonik; HATTGE, Morgana Domênica ; DUARTE DOMINGOS, Silvio. Práticas pedagógicas de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. **Revista Cocar**. Belém, v. 22, n. 40, p. 1-19, jan./dez., 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8173> . Acesso em: 7 jul. 2025.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. Cartase e literatura: uma análise com base na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 197-212.

GALVÃO, Deise Soraia Marta de Souza; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos Cordeiro. Pedagogia histórico-crítica e Educação Infantil do Campo. **Revista Horizontes**. Itatiba, v. 42, n. 1, p. 1-19, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1815/867> . Acesso em: 22 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KIRSCH, Deise Becker; MIZULAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência: entre saberes e construção de identidade. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; CRUZ, Lilian Moreira; FERRAZ, Roselane Duarte (Orgs). **Ensino, práticas pedagógicas e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2024. p. 185-200.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, 2011. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/31>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MARTINS, Ligia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregher. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 23-37, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8280> . Acesso em: 7 maio 2025.

MOURA, Terciana Vidal. Políticas de regulação e o trabalho pedagógico nas escolas do campo. In: MOURA, Terciana Vidal; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Educação do Campo: Políticas, práticas e formação**. Curitiba: CRV, 2020, p. 51-70.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NUNES, Amilton dos Santos. **A Pedagogia das classes multisseriadas: construção de saberes e práticas nos anos iniciais**. Amargosa, BA, 2019.144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, 2019.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; SCHLESENEER, Anita Helena; COSTA FILHO, Izaias. Formação docente em contexto neoliberal: notas para os necessários enfrentamentos políticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 24, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673873/3395>. Acesso em: 05 jul. 2025.

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. Mulher, escolarização e tendências em curso. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, v. 13, n.3, p. 306–323, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46118> . Acesso em: 02 jul. 2025.

QUEIROZ, Selidalva Gonçalves de; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. Educação do campo e pedagogia histórico-crítica: realidade e possibilidades. **Revista Educação e Ciências Sociais**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 10–27, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/13742> . Acesso em: 5 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O Livro Escola e Democracia, Quadragésimo Ano. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 1-19, jan./dez., 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17571/11660> . Acesso em: 31 maio 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html) . Acesso em: 09 jul. 2025.

---

## Nota

<sup>i</sup> O artigo é oriundo da Dissertação de Mestrado da primeira autora.

---

## **Sobre as autoras**

### **Deise Soraia Marta de Souza Galvão**

Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora Pedagógica – Secretaria Municipal de Educação de Amargosa (SEMED). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Infâncias e Formação de Professores (GRIFO).

**E-mail:** [deiseuesb@hotmail.com](mailto:deiseuesb@hotmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-8272-9286>

### **Karina de Oliveira Santos Cordeiro**

Doutora em Educação (UFBA). Pós-Doutora em Educação (UFMG). Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Infâncias e Formação de Professores (GRIFO).

**E-mail:** [koscordeiro@ufrb.edu.br](mailto:koscordeiro@ufrb.edu.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9136-1383>

Recebido em: 29/05/2024

Aceito para publicação em: 17/03/2025