A PRÁTICA DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO EM GOIÁS-GO

Katiel Corrêa de Sousa Castro,[1]
Cleide Maria de Morais[2], Maria Lúcia Xavier Gonçalves[3]

[1]Instituto Federal de Goiás-Campus Jataí/ kcscastro@yahoo.com.br
[2]Instituto Federal de Goiás-Campus Jataí/ cleydymorais8@gmail.com
[3]Instituto Federal de Goiás-Campus Jataí/ xavierbio2013@gmail.com

Resumo: Este estudo analisa as concepções de prática docente expressas nos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás, nas versões de 2017 e 2024. Trata-se de pesquisa documental, de caráter comparativo, desenvolvida por meio da análise dos dois PPCs, considerando princípios formativos e epistemológicos, organização curricular, Pedagogia da Alternância e componentes relacionados ao ensino de Ciências e Matemática. Os resultados indicam continuidade dos fundamentos freirianos e da Pedagogia da Alternância, com aprofundamento, no PPC de 2024, da integração entre áreas do conhecimento e da contextualização da formação às especificidades das escolas do campo. Destacam-se a reformulação de componentes didáticos, a inserção de Etnociências e Matemática Intercultural e a busca por uma alternância de fato integrativa. Conclui-se que a reformulação curricular fortalece uma concepção de docência multidisciplinar, crítica e articulada aos saberes e às realidades das escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Docente. Projeto Pedagógico de Curso.

Introdução

A Educação do Campo configura-se como um movimento social e pedagógico que emerge da luta dos povos campesinos por uma educação pública de qualidade, contextualizada às suas realidades e identidades. Distinguindo-se da tradicional "Educação Rural", que historicamente esteve atrelada a uma visão desvalorizadora do campo e de seus saberes, a Educação do Campo reconhece o ambiente rural como um espaço de vida, resistência, construção de conhecimentos e afirmação de identidades (Soares; Guimarães, 2019). Sua concepção acontece a partir da ação dos movimentos sociais do campo, valorizando a cultura e os laços com a terra dos trabalhadores rurais (Sales; Pimenta, 2018).

A institucionalização da Educação do Campo como política pública ganhou força a partir da primeira década dos anos 2000, impulsionada por movimentos sociais e culminando na criação de programas como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo em 2007 e, posteriormente, o Programa Nacional de Educação do Campo em 2013. Esses marcos foram estratégicos para a formação de educadores e a expansão de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Instituições Federais de Ensino Superior (Soares; Guimarães, 2019; Sales; Pimenta, 2018).

Nesse contexto de expansão e atendendo às demandas regionais, a Regional Goiás da Universidade Federal de Goiás foi instituída em 2009 como Câmpus Universitário, articulando a criação de diversos cursos de graduação, entre eles a Licenciatura em Educação do Campo, que se tornou um campo estratégico para a formação de professores que atuem nas escolas do campo. A inserção do curso de Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza na Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas da UFG-Regional Goiás reflete as particularidades locais, como a concentração de terras e a organização e luta dos trabalhadores do campo que demandaram a ampliação da oferta de escolas rurais (Silva et al., 2017).

Os cursos de LEdoC surgem, portanto, como uma resposta às demandas por professores aptos a atuar em escolas rurais ou escolas que atendam, majoritariamente, alunos do campo, com uma formação que considere as especificidades das comunidades campesinas (Sales; Pimenta, 2018). A proposta é superar a visão prescritiva do ensino, integrando escola e comunidade, e desenvolvendo projetos pedagógicos que incorporem as práticas, ideologias e o universo cultural desses sujeitos. A criação dessas licenciaturas representa um avanço na valorização e reconhecimento dos direitos educacionais dos povos do campo, configurando uma política pública estatal que emerge das necessidades e expectativas desses movimentos sociais organizados (Soares; Guimarães, 2019; Sales; Pimenta, 2018). Nesse contexto, a formação de professores para atuarem nessas escolas do campo adquire um papel importante, visando atender às exigências e expectativas dos movimentos sociais ligados à terra, que demandam uma educação alinhada com as suas realidades e práxis (Sales; Pimenta, 2018). Essa perspectiva contrasta com a lógica do capitalismo agrário, que historicamente tem concebido o campo meramente como um espaço de produção econômica e controle político (Soares; Guimarães, 2019). A Educação do Campo, ao invés disso, defende uma formação docente inicial e continuada que atue processos alinhados à concepção de uma educação para o campo, fomentando uma visão holística da realidade das comunidades rurais. Esta abordagem visa proporcionar a construção contínua de conhecimento aos professores para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as especificidades históricas, sociais, culturais e econômicas desses grupos. Historicamente, a formação de professores para atuação em escolas rurais foi marcada pela precarização física, administrativa e pedagógica, muitas vezes contando com docentes sem formação específica, o que os movimentos sociais do campo buscaram transformar desde a década de 1990 (Souza et al., 2023). A superação dessa precarização é um dos pilares da Educação do Campo, que propõe uma formação docente

contextualizada e comprometida com as lutas sociais e culturais do meio rural (Santos, 2019). Este movimento propõe uma formação contra-hegemônica, vinculada à realidade do campo, que contribua para a construção de uma territorialidade para a classe trabalhadora. Este paradigma educacional, portanto, não se restringe à mera transmissão de conhecimentos, mas se constitui como um instrumento de luta política e social, visando à emancipação e à valorização da identidade das pessoas do campo (Souza et al., 2023).

Os fundamentos da Educação do Campo estão profundamente vinculados à pedagogia da autonomia e da práxis de Paulo Freire(1996), que defende uma educação libertadora e transformadora, em que a práxis pedagógica se baseia nas condições de vida dos trabalhadores do campo (de Freitas Cardoso et al., 2024; Lima et al., 2017). Esta abordagem crítica e dialógica busca valorizar os saberes e experiências dos sujeitos do campo, promovendo sua autonomia e participação ativa na construção do conhecimento e na transformação de sua realidade.

No âmbito da Educação Superior, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) constitui um documento que expressa e organiza as bases que orientam a formação proposta por determinado curso. Para Seixas et al. (2013), o PPC configura-se como um documento complexo e multideterminado, atravessado tanto pelas políticas educacionais quanto pelas concepções e intencionalidades que orientam a organização dos cursos. Nessa direção, sua análise permite apreender elementos que ultrapassam a disposição formal dos componentes curriculares e alcançam os fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos, a organização curricular e as práticas formativas previstas no percurso acadêmico.

A compreensão do PPC como expressão de um projeto de formação também pressupõe considerar sua dimensão político-pedagógica e sua vinculação às finalidades institucionais. Caribé e Brito (2015), ao discutirem os fundamentos e os processos de elaboração dos projetos pedagógicos de cursos, situam esse documento como instrumento político e de planejamento relacionado à construção do perfil profissional e à missão social da instituição universitária. Veiga (2011), ao abordar o projeto político-pedagógico na Educação Superior, destaca a necessidade de compreendê-lo a partir de processos articulados de construção, desenvolvimento e avaliação. Dessa forma, o PPC não se restringe à matriz curricular, mas reúne concepções de formação, princípios pedagógicos, organização curricular e orientações para o desenvolvimento do curso.

Essa característica confere ao PPC um caráter processual, uma vez que sua formulação não encerra o movimento de organização do curso. Caribé e Brito (2015)

destacam a importância dos processos de avaliação, acompanhamento e atualização do projeto pedagógico, compreendendo-o como documento sujeito a reelaborações diante das necessidades formativas, institucionais e normativas. Sob essa compreensão, a análise comparativa de diferentes versões de um PPC permite examinar permanências, modificações e reorientações presentes no projeto formativo, considerando não somente alterações em componentes curriculares, mas também mudanças nos princípios, nas concepções pedagógicas e nas formas de articulação entre os conhecimentos que constituem o curso.

No campo específico da formação inicial de professores do campo, os PPCs constituem fontes relevantes para a identificação das concepções de currículo e de formação docente assumidas institucionalmente. Ao analisarem projetos pedagógicos de formação inicial de professores do campo em universidades federais da Região Norte, Machado e Silva (2024) demonstram que essas concepções podem estar expressas nas referências teóricas, nos conceitos e princípios adotados e na própria organização dos componentes curriculares. Os autores também ressaltam que a formalização dessas concepções nos documentos não implica, por si só, sua concretização nas práticas formativas. Nesse sentido, a análise dos PPCs da Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza da UFG possibilita investigar as concepções de prática docente que orientam o curso e as formas pelas quais seus princípios formativos, sua organização curricular e a Pedagogia da Alternância são expressos nas versões examinadas.

Diante deste cenário, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: De que modo os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo em Goiás-GO expressam concepções e práticas docentes voltadas à realidade das escolas do campo? Com o intuito de aprofundar essa compreensão, o objetivo geral deste estudo é analisar os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo em Goiás-GO, identificando as concepções de prática docente neles presentes. Para alcançar esse objetivo, propõem-se os seguintes objetivos específicos: identificar princípios formativos e epistemológicos que fundamentam os PPCs do curso da LEdoC; verificar de que forma a prática docente é concebida e operacionalizada nesses documentos; e refletir sobre desafios e potencialidades para uma formação docente crítica e contextualizada.

Metodologia

A pesquisa é de natureza documental e caráter comparativo, analisando os Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da

Natureza da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás, referentes às versões de 2017 e 2024 (Silva et al., 2017; Cardoso et al., 2024). A pesquisa documental possibilita examinar documentos como fontes de informação, considerando seu contexto, finalidade e conteúdo.

A análise foi realizada a partir dos princípios formativos e epistemológicos, na organização curricular e nas concepções de prática docente presentes nos documentos. A comparação foi sistematizada através do eixo integrador, didática geral, ensino de Matemática, Pedagogia da Alternância e componentes práticos. Também foram consideradas as articulações entre Tempo-Universidade, Tempo-Comunidade e ensino de Ciências da Natureza e Matemática.

Resultados e discussões

A comparação das disciplinas nos PPCs da Licenciatura em Educação do Campo da UFG, nas versões de 2017 (Silva et al., 2017) e 2024 (de Freitas Cardoso et al., 2024), revela uma evolução na abordagem da formação docente, com um foco contínuo na contextualização para a realidade do campo e um aprimoramento na integração da Pedagogia da Alternância.

Ambos os PPCs compartilham uma base teórica fundamentada na filosofia da Educação freiriana, que preconiza uma práxis que integra teoria e prática a partir das condições de vida dos trabalhadores do campo. Essa perspectiva é um pilar na formação de professores em ambos os documentos. A estrutura curricular de ambos é organizada em Núcleo Comum e Núcleo Específico, buscando formar profissionais aptos a atuar no ensino fundamental e médio, preferencialmente em escolas do campo (de Freitas Cardoso et al., 2024; Silva et al., 2017).

A versão de 2024 do PPC surge de uma reavaliação contínua da versão anterior, com o objetivo de alcançar uma “Alternância de fato Integrativa” e uma maior interligação entre as áreas do conhecimento (de Freitas Cardoso et al., 2024). Essa busca por uma integração mais profunda se manifesta na forma como as disciplinas são concebidas e atualizadas. O PPC de 2017 já enfatizava a produção do conhecimento integrando diferentes campos de estudo, como História, Sociologia, Antropologia, Geografia, Filosofia, Biologia, Zoologia, Botânica, Matemática, Química e Física, com as Ciências da Natureza sendo o eixo central (Silva et al., 2017).

A análise comparativa das disciplinas revela tanto continuidades quanto modificações significativas. Disciplinas essenciais para a formação docente, como "Estágio Curricular" (I, II, III e IV), "Orientação de TCC" (I e II), "Fundamentos filosóficos e sócio-

históricos da educação", e "Psicologia da Educação" (I e II), mantêm suas cargas horárias e equivalência entre os dois documentos, conforme indicado no quadro de equivalência do PPC 2024. No entanto, algumas disciplinas do Núcleo Comum e Específico foram construídas ou revisadas para garantir as especificidades da Educação do Campo. Um exemplo claro dessa contextualização é a disciplina de "Didática I" do PPC de 2017, que evolui para "Didática e escolas do campo I" no PPC de 2024 (de Freitas Cardoso et al., 2024). Essa alteração reflete um aprofundamento na aplicação dos princípios didáticos à realidade específica do ambiente rural, alinhando-se à visão de que a educação não é neutra e possui uma politicidade inerente (Russi, 2011).

Sob a ótica da formação docente, a evolução para uma "Alternância de fato Integrativa" no PPC de 2024 aponta para uma formação que busca superar a mera justaposição de teoria e prática, promovendo uma articulação mais orgânica entre os tempos de universidade e comunidade. Isso ressoa com a crítica de Francisco Imbernón (2022) à racionalidade técnico-formativa e aos modelos de formação "de cima para baixo", defendendo uma formação próxima às instituições educativas e processos de pesquisa-ação para a mudança educativa e social. A alteração de "Didática I" para "Didática e escolas do campo I" (de Freitas Cardoso et al., 2024) exemplifica essa movimentação em direção a uma formação que empodera o educador como agente transformador, valorizando o planejamento, desenvolvimento e avaliação de estratégias educacionais contextualizadas (Imbernón, 2022). O PPC 2024 também enfatiza a formação de professores por área do conhecimento para uma docência multidisciplinar, desenvolvendo estratégias de formação em uma organização curricular (de Freitas Cardoso et al., 2024), o que pode ser visto como um avanço na interligação entre as diversas áreas.

Quadro 1: Comparativo das ênfases curriculares nos PPCs da LEdoC/UFG (2017 vs. 2024)

Categoria de Análise	**PPC Versão 2017 (Consolidação)**	**PPC Versão 2024 (Reformulação Integrativa)**	**Evolução Epistemológica Observada**
Eixo Integrador	Ciências da Natureza como eixo central articulando História, Sociologia e Biologia.	Aprofundamento da interligação entre áreas visando uma docência multidisciplinar.	Transição de uma interdisciplinaridade temática para uma integração estrutural na formação docente.
Didática Geral	Disciplina: *"Didática I"*[7]. Foco nos princípios gerais do ensino.	Disciplina: *"Didática e escolas do campo I"*. Foco na politicidade e especificidade rural.	Superação da neutralidade pedagógica para uma didática contextualizada e politicamente engajada.
Ensino de Matemática	Foco em *"Geometrias e suas aplicações no campo"* e Instrumentação para o Ensino.	Introdução de *"Matemática Intercultural"* e ênfase em *"Etnociências"*.	Valorização explícita dos saberes locais/tradicionais em diálogo com o saber acadêmico (Etnomatemática).
Pedagogia da	Integração de Temas	Busca por uma	Sistematização mais rigorosa

Categoria de Análise	PPC Versão 2017 (Consolidação)	PPC Versão 2024 (Reformulação Integrativa)	Evolução Epistemológica Observada
Alternância	Geradores e Círculos de produção de conhecimento.	*"Alternância de fato Integrativa"*.	para evitar a dicotomia entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade.
Componentes Práticos	Estágios Curriculares I, II, III, IV e TCC.	Manutenção da carga horária dos Estágios e TCC, com revisão das ementas.	Continuidade estrutural, mas com reorientação qualitativa das ementas para garantir especificidades do campo.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na análise documental (2025).

Em síntese, a comparação demonstra uma continuidade nos princípios freirianos e na Pedagogia da Alternância, mas também uma significativa reformulação para tornar a formação docente ainda mais contextualizada e integrada à realidade e às necessidades do campo. As modificações nas disciplinas e a ênfase em uma alternância integrativa e docência multidisciplinar no PPC de 2024 refletem um esforço contínuo para consolidar a LEdoC como um curso que forma educadores protagonistas e agentes de transformação social no meio rural.

Ambos os PPCs adotam a Pedagogia da Alternância como espinha dorsal, buscando articular a formação universitária com as vivências e o trabalho nas comunidades rurais (Silva et al., 2017). O PPC de 2024 surge de uma reavaliação da versão anterior, com o objetivo de alcançar uma "Alternância de fato Integrativa" e uma maior interligação entre as áreas do conhecimento (de Freitas Cardoso et al., 2024). A estrutura curricular de ambos é dividida em um Núcleo Comum e um Núcleo Específico.

A análise detalhada das ementas e objetivos das disciplinas em cada núcleo permite identificar as ênfases e as modificações pedagógicas implementadas (Antunes-Rocha et al., 2022). Por exemplo, enquanto o PPC de 2017 já previa a integração de temas geradores e círculos de produção do conhecimento, o de 2024 aprimora a formalização e a aplicação dessas estratégias, visando uma maior interação dialógica entre a universidade e a comunidade. Esta evolução reflete um compromisso mais aprofundado com a educação popular e os princípios freirianos, que valorizam o saber experiencial e a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento (Zimmermann; Meurer, 2019).

A formação docente na Licenciatura em Educação do Campo da UFG, com habilitação em Ciências da Natureza, está profundamente alicerçada na filosofia da Educação Freiriana e na Pedagogia da Alternância (de Freitas Cardoso et al., 2024; Silva et al., 2017). Essas abordagens teóricas preconizam uma práxis integradora de teoria e prática, que emerge

diretamente das condições de vida e trabalho dos camponeses, buscando formar professores com um perfil crítico e transformador para as escolas do campo (Silva et al., 2017). O modelo formativo proposto integra disciplinas como Biologia, Química, Física e Matemática, com o objetivo de desenvolver uma abordagem interdisciplinar e contextualizada do ensino dessas áreas (de Freitas Cardoso et al., 2024).

As implicações para o ensino de ciências e matemática são significativas. Ambas as versões do PPC enfatizam a superação da fragmentação do conhecimento, permitindo que os futuros docentes abordem os conteúdos científicos e matemáticos a partir da realidade local e dos saberes dos camponeses (Lima et al., 2023). O PPC de 2017 já destacava a integração de diferentes campos de estudo, como Biologia, Matemática, Química e Física, articulados pelas Ciências da Natureza como eixo central, através da interdisciplinaridade, para compreender a produção e o desenvolvimento no/do campo (Silva et al., 2017). Disciplinas como "Matemática Básica III" com ementa em "Geometrias e suas aplicações no campo" (Silva et al., 2017) e "Instrumentação para o Ensino de Ciências", que explora a relação da ciência com suas implicações sociais, culturais e econômicas (Silva et al., 2017), exemplificam essa contextualização.

A versão mais recente do PPC aprofunda essa perspectiva, buscando uma "Alternância de fato Integrativa" e uma maior interconexão entre as áreas do conhecimento (de Freitas Cardoso et al., 2024). A formação de professores por área do conhecimento visa uma docência multidisciplinar, com uma organização curricular que ressalta um posicionamento político e pedagógico (de Freitas Cardoso et al., 2024). A "Prática como Componente Curricular" desempenha um papel importante, promovendo um diálogo intrínseco entre o "saber-fazer" docente e a epistemologia da práxis. Componentes curriculares como "Etnociências na vida do campo" e "Matemática Intercultural I e II" demonstram a valorização dos saberes locais e a construção de pontes entre o conhecimento acadêmico e as experiências vividas nas comunidades rurais. Assim, a formação capacita os educadores a abordar os desafios e as particularidades do ensino em ambientes rurais, fomentando uma educação que valoriza a participação ativa e o papel transformador dos sujeitos na construção do conhecimento científico e matemático (de Freitas Cardoso et al., 2024). Essa abordagem visa, portanto, promover o desenvolvimento agrário e a formação de professores com sólida base teórico-prática, que dialoga com conhecimentos locais e científicos para atuar na Educação Básica do Campo (Fernandes et al., 2023).

Considerações finais

A análise comparativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) – Ciências da Natureza, da UFG – Regional Goiás, permitiu compreender a trajetória de amadurecimento epistemológico e político da formação docente ofertada. Respondendo à questão central desta pesquisa, conclui-se que os documentos expressam uma concepção de prática docente que evoluiu de uma interdisciplinaridade temática (versão 2017) para uma integração estrutural e orgânica (versão 2024), profundamente enraizada nas especificidades do território camponês.

Ficou evidente que a reformulação curricular de 2024 não se limitou a ajustes técnicos, mas representou um movimento intencional de radicalização dos princípios da Educação do Campo. A transição de componentes curriculares generalistas para disciplinas contextualizadas, como a mudança de "Didática" para "Didática e escolas do campo" e a inserção das "Etnociências", demonstra um compromisso institucional em formar educadores que não apenas dominem conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática, mas que saibam dialogar com os saberes ancestrais e as lutas sociais do campo.

A Pedagogia da Alternância confirmou-se como a espinha dorsal de ambos os projetos, mas a busca por uma alternância de fato integrativa no documento mais recente aponta para a superação de desafios históricos, como a dicotomia entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade. O estudo revela que a formação docente na LEdoC/UFG se consolida como um espaço de resistência e construção de identidade, onde o ensino de ciências deixa de ser neutro para se tornar uma ferramenta de leitura crítica da realidade e transformação social.

Por fim, este estudo aponta que, embora os avanços documentais sejam significativos, o desafio que se impõe agora é a materialização cotidiana desse currículo inovador. Futuras investigações poderão se debruçar sobre como essa alternância integrativa é vivenciada pelos licenciandos e como as novas disciplinas impactam, de fato, a práxis nas escolas do campo. A LEdoC da UFG reafirma, assim, seu papel estratégico na garantia do direito dos povos do campo a uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada.

Termos de uso de Inteligência Artificial Generativa

Neste trabalho foram utilizadas a ferramenta de Inteligência Artificial Generativa do ChatGpt como apoio, especialmente para fins de revisão textual sob a ótica ortográfica, de

coesão e coerência textual na língua portuguesa brasileira.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; SANTOS, S. P. dos; BICALHO, R. Alternância na formação inicial de professores na Licenciatura em Educação do Campo na região Sudeste. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 476-493, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5216/ia.v47i2.72112. Acesso em 19/08/2026.

CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale; BRITO, Marcílio de. Prolegômenos do projeto pedagógico de curso: estudo da literatura. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-65, 2015. Disponível em: https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/30. Acesso em 22/08/2026.

DE FREITAS CARDOSO, E. C. de F. et al. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**: Ciências da Natureza. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2024.

FERNANDES, F. L. P.; MAGNUS, M. C. M.; ROSEIRA, N. A. F. Relações entre a matemática e o seu ensino, e a dimensão sócio-político-cultural. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 18, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2023.e91162. Acesso em 07/08/2026.

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Curitiba: CRV, 2022. *E-book*.

LIMA, A. S. de et al. Licenciatura em Educação do Campo: mapeamento e análise dos projetos pedagógicos de curso da região Centro-Oeste. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 18, p. 1-15, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2023.e91213. Acesso em 05/08/2026.

LIMA, M. A. de; COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C. Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1127-1151, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151. Acesso em 05/08/2026.

MACHADO, Tânia Mara Rezende; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Concepções de currículo expressas nos projetos pedagógicos de formação inicial de professores do campo na Amazônia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e87484, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.87484. Acesso em 22/08/2026.

RUSSI, A. C. R. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Conexões**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 219-223, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.20396/conex.v9i2.8637708. Acesso em 14/08/2026.

SALES, S. da S.; PIMENTA, A. Políticas públicas para a educação do campo e formação de

professores no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-18, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.14393/repod.issn.2238-8346.v7n1a2018-07. Acesso em 04/08/2026.

SANTOS, J. R. dos. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, p. e3834, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834. Acesso em 04/08/2026.

SEIXAS, Pablo Sousa; COELHO-LIMA, Fellipe; SILVA, Suzany Gadelha; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 113-122, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100012. Acesso em 22/08/2026.

SILVA, V. de A. et al. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação do Campo**: Ciências da Natureza. Goiás: UFG, 2017.

SOARES, S. S., GUIMARÃES, S. Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: limites, desafios e possibilidades na formação de professores . **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v. 4, p. e6954, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e6954. Acesso em 03/08/2026.

SOUZA, É. de S. e; BORGES, H. da S.; NASCIMENTO, G. R. do. A formação continuada de professores/as em uma escola do campo em Parintins/AM. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 8, p. e11926, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e11926. Acesso em 12/08/2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ZIMMERMANN, A.; MEURER, A. C. Educação do Campo: o egresso da Pedagogia da Alternância no Noroeste do RS. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 154-175, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.47946/rnera.v0i48.6370. Acesso em 14/08/2026.