

## A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS EDUCADORES DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS

**OLIVEIRA, Nádma Leite de**<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Santa Cruz –UESC  
**COUTO, Maria Elizabete Souza**<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Santa Cruz –UESC  
**LIMA, Lisângela Silva**<sup>3</sup>  
Universidade Estadual de Santa Cruz –UESC  
**LIMA, Lizandra Silva**<sup>4</sup>  
Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC

### Resumo

Neste trabalho realizamos um estudo sobre a formação continuada para os professores e a sua contribuição aos educadores do campo no município de Ilhéus, em especial aos professores do Distrito de Inema-Ilhéus. Objetivamos conhecer a política de formação continuada do município de Ilhéus, compreendendo como funciona essa política, discutindo uma política de formação que parta dos anseios dos profissionais do campo, verificando suas necessidades e as problemáticas existentes na formação desses profissionais. Realizamos uma análise com base em bibliografias já estudadas durante o curso de Pedagogia, construindo uma síntese da política educacional de formação dos profissionais que atuam no campo de Inema-Ilhéus. Contudo, a formação continuada do professor do campo de Inema-Ilhéus, precisa também ser construída a partir da visão, dos anseios dos povos do campo, para que os conhecimentos e saberes sejam organizados de forma efetiva, valorizando a formação desse profissional, levando em consideração o Projeto Político Pedagógico- PPP, teoria e prática, tornando-se o contexto educacional, um espaço formativo inovador.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada para Professores. Educação do Campo. Teoria e Prática.

<sup>1</sup>Discente do Curso de Graduação em Pedagogia pela UESC-EaD e discente da Especialização da Educação do Campo, pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação Do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH, com registro no CNPQ. E-mail: nadmaleite2009@gmail.com

<sup>2</sup>Professora titular na Universidade Estadual de Santa Cruz, Professora credenciada no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e no Programa de pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica. E-mail: melizabetesc@gmail.com:

<sup>3</sup> Mestra em Educação pela UESC (2018); Professora Efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação Do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH, com registro no CNPQ. E-mail: lisangelalivre@hotmail.com

<sup>4</sup>Mestranda em Educação pela UESC; Professora Efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Coletivo Paulo Freire da UESC – BA e do Projeto de Pesquisa – GPEGE, Gestão da Escola e os Resultados do IDEB: Qual a relação? da Universidade estadual de Santa Cruz - UESC – BA.

## Introdução

Neste trabalho realizamos um estudo sobre a formação continuada para professores e a sua contribuição aos educadores do campo no Município de Ilhéus, em especial aos professores do Distrito de Inema-Ilhéus. Procuramos conhecer como essa formação tem contribuído de forma efetiva e eficaz para a emancipação dos docentes e discentes do município? Conhecer a política de formação continuada do município de Ilhéus, compreendendo como funciona essa política, discutindo uma política de formação que parta dos anseios dos profissionais do campo, verificando suas necessidades e as problemáticas existentes na formação desses profissionais.

Nesse trabalho visamos apresentar análise sobre o município de Ilhéus referente às políticas de formação continuada de professores do campo, na perspectiva de perceber quais resultados estão sendo efetivamente obtidos com a implantação das políticas assumidas pelo município quanto à formação dos profissionais que atuam no campo. Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor se constrói pela reflexão crítica sobre sua própria prática, na busca pela construção da sua identidade pessoal e profissional, fortalecida pela criação de redes coletivas de trabalho, em que experiências e saberes são partilhados de forma mútua.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.

Ventorim (2005) destaca que:

É consenso na literatura que, quando mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, pois, rejeitando a perspectiva de professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática

pedagógica quanto da realidade em que se insere. Essa perspectiva questiona a visão instrumental da prática e propõe a articulação entre conhecimento e ação, entendendo-os como integrantes de um mesmo processo. Com isso, o papel do professor muda de foco e se dirige para a produção de conhecimentos e a construção da sua autonomia profissional. (VENTORIM, 2005, p.77-78).

Sendo assim, é preciso modificar os modelos e práticas de formação docente, criar novas relações dos professores com o conhecimento pedagógico e científico. A formação continuada de professores perpassa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas, como: a experimentação, inovação, e pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, além da reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação continuada de professores deve ser vista como um dos componentes de mudança, e deve estar vinculada aos outros setores.

Em se tratando de políticas públicas educacionais para a formação do professor, faz-se necessário um olhar mais atento, pois a educação para ser pensada precisa de um ambiente favorável do fazer educação que é a escola, inserida numa dada comunidade, que envolva alunos, professores, servidores, pais, vizinhança, enquanto ambiente de ensino – aprendizagem são elementos inseridos em um Município, dentro de um Estado e que envolve políticas educacionais implementadas cujo sucesso ou fracasso dizem respeito às decisões tomadas pelo governo vigente.

Assim sendo,

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou uma resolução de um problema entendido com coletivamente relevante. (SECCHI,2012, P.2).

Trabalhos recentes (SANTOS, 2015) abordam que é no confronto desses dois elementos fundamentais – intencionalidade pública e resposta a um problema público, que a sociedade precisa assumir o papel de protagonista que lhe cabe e, assim, transformar a sociedade nas diversas dimensões que condicionam a existência de uma sociedade para todos. Para isso, a formação do professor, deve ser pensada de forma contínua, efetiva e garantindo com projetos, oficinas, considerando um ensino aprendizagem destinado a esse povo, principalmente às crianças e adolescentes de comunidade, mas os professores não recebem esse tipo de formação e muitos não se



identificam como professores do campo, somente reproduzindo práxis e conteúdos que vêm da sede, não abarcando o propósito da Educação do Campo.

Diante disso, a formação continuada do professor do campo de Inema, município de Ilhéus, precisa também ser construída a partir da visão, dos anseios dos povos do campo, para que os conhecimentos e saberes sejam organizados de forma efetiva, valorizando a formação desse profissional, o Projeto Político Pedagógico - PPP, teoria, prática, tornando-se inovadoras, já que a formação dos docentes está ligada à pesquisa, análise crítica para que tome consciência de questões que às vezes são ignoradas, mas precisam de pesquisas para dessa forma construir novos saberes. Para isso, a formação do professor, deve ser pensado, considerando um ensino aprendizagem destinado a esse povo, principalmente à crianças e adolescentes dessa comunidade

O município de Ilhéus está inserido no tradicional território produtor de cacau, na Região Sul da Bahia e possui uma população de 184.326 habitantes (IBGE 2110), possui dez (10) distritos, a saber: Ilhéus que compreende a zona Urbana, Aritaguá, Banco Central, Castelo Novo, Santo Antônio, Couto, Inema, Pimenteira, Rio do Braço e Olivença, que pertencem ao Campo. A rede municipal de Ilhéus possui cinquenta e uma (51) escolas, sendo treze (13) em espaços campestinos e trinta e oito (38) em espaços urbanos, dessas trinta e oito (38), cinco são conveniadas e uma (01) é o Centro de Referência e Inclusão Escolar. (Formação docente e educação do campo. (Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, número especial, p.209, 2016.)

Realiza - se uma análise com base em bibliografias já estudadas, construindo uma síntese da política educacional de formação dos profissionais que atuam no campo de Inema-Ilhéus. Contudo, sabemos que as escolas e professores, não podem suprir a ausência de outras instâncias econômicas, sociais, políticas e familiares no processo de educar gerações mais novas, ou seja, a instituição escolar e os docentes não irão solucionar aquilo que as sociedades e as famílias não possibilitam às crianças e aos jovens. Diante disso, há uma necessidade de uma sólida formação de docentes que atuem nesses espaços para que, a partir da compreensão dos fundamentos teóricos dessa concepção possa lançar estratégias pedagógicas intencionais que impulsionem a aprendizagem de seus estudantes garantida o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Abordar a formação continuada do professor para as escolas do campo, requer abraçar uma gama de questões. Alguns fatores que se relacionam com as dificuldades

educacionais das escolas, são segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). [...] “ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, a falta de material adequado e principalmente, na ausência de infraestrutura” (BRASIL, 2007. p.25).

Assim, não menos importantes são as condições estruturais dessas escolas, que se articulam às condições de trabalho dos professores do campo, bem como de toda a escola pública brasileira, e por fim, as próprias condições precárias da produção da vida no campo brasileiro, o que não será abordado nesse trabalho.

### **Educação rural e educação do campo**

Antes de se discutir educação do campo há de se compreender que essa não é uma continuidade de educação rural. Esta segunda diferencia-se pelo fato de ser uma mobilização em favor de levar o ensino às populações rurais, seja ele em salas multisseriadas com professores para atender alunos de séries e idades diferentes, ou pela dificuldade de deslocamento de muitos professores, por isso não têm formação adequada, portanto, uma educação fundamentada somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta (SIMÕES; TORRES, 2011, p.02-03).

Desse modo, existe registro do conceito de educação rural desde 1889, com a Proclamação da República, época em que o governo cria uma pasta da “Agricultura, Comércio e Indústria” para atender os estudantes das áreas rurais. Porém, está fora extinta entre 1894 e 1906. Em 1909 voltou a ser discutida a educação para a população rural, no entanto, a escola como instituição de ensino para agrônomos (SIMÕES; TORRES, 2011).

Em meados de 1917 quando aumenta o fluxo de migração da zona rural para a urbana, este passa a ser entendido como problema, pois as aglomerações de pessoas analfabetas nos centros urbanos passaram a serem vistos como empecilhos para o desenvolvimento do país. Assim sendo, a educação rural passa a ser compreendida como meio de conter as migrações (SIMÕES; TORRES, 2011). Portanto, a escola para essas populações passa a ser planejada sobremaneira no espaço urbano e aplicada na área rural.

Nos âmbitos técnicos e pedagógicos, a educação rural tinha como objetivo reduzir faltas e desistência de alunos, aderindo modelos pedagógicos que se adequassem a realidade rural, o calendário escolar baseado nas épocas de plantio e de colheita, com o intuito de respeitar as necessidades das famílias. Assim sendo, objetivava-se assemelhar a população culturalmente e diminuir o índice de analfabetismo (ANTONIO; LUCINI, 2007).

Contudo, a educação rural ofertada não estava dando conta de atender as necessidades da população rural, pois, faltavam escolas. Por isso, muitos tinham que se deslocar por grandes distâncias para concluírem seus estudos.

A partir dos anos de 1980, com movimentos sociais e conflitos desencadeiam-se mudanças de nomenclatura, de perspectiva e de concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho e, sobretudo, o modo de pensar a educação rural, a qual passa a ser educação do/no campo. Para tanto, com a Constituição de 1988, a qual institui em suas bases a aprovação de políticas de direitos educacionais, enfatiza “[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade” (BRASIL, 1988, Art.211), a qual também se destina à população do campo, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta (BRASIL, 1988, Art.205). Além disso, a proposta pedagógica, norteadada pela cidade e indústria como modelos de desenvolvimento, não condizia com uma proposta de educação rural (SIMÕES; TORRES, 2011). Nesse ínterim, os objetivos educacionais e de desenvolvimento econômico evidenciavam o meio rural como um espaço atrasado e não considerava a diversidade dos povos

A Educação do Campo começa a fazer parte da discussão nacional no final da década de 1990, precisamente em 1998, quando da realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia (GO). Esse evento fortaleceu o conceito de Educação do Campo, defendendo o, direito dos povos do campo as políticas da educação no sentido de garantir a ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo, além de respeitar o conhecimento, a cultura, os saberes e o modo de produção do ambiente. Procurou assim, apontar ações para a escola do campo de forma que compreendesse que o povo tem o direito de estudar no lugar que vive, sobrevive, mora e trabalha. Essa perspectiva de educação é incorporada nas



Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1, 2002), que define a identidade da escola do campo

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art.2º parágrafo único CNE/CEB,2002).

Esse documento denunciou a situação do povo brasileiro que vive no campo e dele, as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria; reafirmou a luta social por um campo visto como espaço de vida e políticas públicas específicas para sua população; defendeu um projeto de sociedade que fosse justo, democrático e igualitário e contemplou um projeto de desenvolvimento sustentável do campo que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio.

Em relação às especificidades da Educação do Campo, a Lei municipal de Ilhéus 3.629:

Considera as necessidades específicas da população do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural. (Art.7: II)

Além disso, esse plano municipal, fixas outras finalidades para a educação do campo, de modo que as especificidades fiquem garantidas a ponto de ofertar uma educação inclusiva e adequada à população-alvo, a saber:

Meta 21: Assegurar Construção de Política Educacional local com ênfase na Educação do Campo, com identidade própria, amparado no Decreto nº7352/2010, Art. 2º capaz de garantir melhores condições Funcionais e Estruturais; no que diz respeito a especificidade dos sujeitos do campo posseiros, ribeirinhos, assentados, acampados, arrendatários, sitiante, pequenos proprietários, quilombola, faxinalenses, Indígenas, meeiros visando atender as demandas Administrativas, Pedagógicas, Sociais, Políticas educacionais democráticas para assegurar valores e uma nova sensibilidade - com os outros, com a terra, com o diálogo, respeito e justiça social entre mulheres e homens, entre raças, etnias e gerações com respeito à diversidade.( ILHÉUS, 2015).

Dessa forma, essa Meta assegura, em regime de colaboração com o Estado e a União, o programa nacional de formação inicial dos professores da educação do campo, que já se encontram em serviço, que ainda não tenham formação em nível superior, assegurando

assim, uma oferta de formação continuada (Educação do Campo, indígena, quilombola, comunidades tradicionais e de Jovens e Adultos), bem como o estímulo à participação, criando-se as condições necessárias de afastamento do serviço a todos os profissionais da educação do campo.

Entende-se assim, que é inegável uma política de formação continuada aos docentes em serviço, e um apoio às escolas, melhorando sua estrutura física, garantindo recursos materiais, pessoal de apoio e um suporte pedagógico.

### **Formação do professor**

Considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo, em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Para isso, é necessário o professor se sentir pertencente ao local de atuação que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra aproximando, da escola, as discussões, sobre agricultura familiar, sobre as questões que geram exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural, presentes nos alunos e nos saberes docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes para a educação nacional, traz em seus artigos 23 e 38 importantes conquistas para a implantação de uma educação que atenda às especificidades da área rural.

Outros dispositivos legais vão sendo aprovados para a implantação de uma política para a área rural: o parecer CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; A Resolução CEB/ CNE, nº 01/2006, de 01/02/2006 – o qual recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo, onde traz em seu Parágrafo Único, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando – se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede da ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos



sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Desta forma a atividade do professor está voltada ao desenvolvimento de determinadas competências para uma integração plena do indivíduo com o meio, e habilidades para resolver problemas tanto dentro quanto fora da escola. Para Morin (2000, p. 35), é essencial conhecer o todo para então conhecer as partes, para se situar no complexo planetário e educar para o futuro. Isso requer dos professores o desenvolvimento de uma visão global sobre o conhecimento e adaptação deste conforme as particularidades de cada aluno. Para isso, há necessidade de uma formação voltada para a prática pedagógica cotidiana e não baseada em um modelo e método ideais. Também se destacam como problemas a serem considerados nesse contexto as particularidades de cada região brasileira em razão de das muitas diferenças econômicas, sociais e culturais. Formar um professor sem ter em mente essas duas constatações, segundo Azanha (2004), implica em riscos, haja vista que a comprovação empírica dessa prática ainda é insuficiente.

Nesse contexto, é necessário favorecer o aprendizado dos professores para atuarem no desenvolvimento de competências que possam auxiliar os alunos na resolução dos problemas cotidianos não só da escola, mas também fora dela. Desse modo, além de manter se atualizado com as inovações teóricas e metodológicas cabe ao professor:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p.14).

Contudo, Perrenoud (2000) admite que não há referencial que possibilite garantir e representar de forma consensual, completa e estável o suficiente de um trabalho ou das competências que ele realiza. A condição para a humanidade que convive em sociedade é multidimensional, onde o homem é de natureza biológica psíquica, bem como, social, afetivo e racional, essas dimensões são de ordem histórica, econômica, sociológica e religiosa. Para entender essa realidade é necessário um conhecimento pertinente capaz de reconhecer o complexo que constitui o humano, o

que exige também o reconhecimento da complexidade da vida humana que, como uma rede, articula elementos diferentes, inseparáveis e interdependentes.

Por outro lado, o trabalho do educador está em constante mudança tendo em vista a necessidade deste novo contexto que exige e construção de “novas competências [...] ou pela acentuação de competências reconhecidas [...] para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas” (PERRENOUD, 2000, p. 15-16) desenvolvidos para a educação. Para efetivar o ensino por competência é necessário, então, que o educador tenha consciência de suas possibilidades e necessidades.

### **Considerações Finais**

Compreendemos que os cursos em Ilhéus para a formação continuada de professores que atuam no campo não atendem às especificidades de seu público, pois a sede fica à 117 km do Distrito de Inema, dificultando assim, o acesso de forma efetiva e contínua desses profissionais. Diante dessa distância entre sede e distrito, o governo municipal deve estender seu olhar para amplitude das ações de formação continuada de professores do campo. Porém, em relação à qualificação profissional, o Plano de Carreira garante o afastamento parcial ou total do docente, sem prejuízo do salário, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida para a frequência a cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado, que tenham correlação com sua formação profissional e com atribuições definidas para o cargo que ocupa, contudo, esse direito é para o professor efetivo e não contratado. É necessário o pedido formal encaminhado à Secretaria de Educação do município e deferido de acordo com o interesse da administração

É interessante ressaltar que esse estudo teve por objetivo, conhecer a realidade da formação docente na rede municipal de Ilhéus, bem como do Distrito de Inema. Não é nossa intenção generalizar os resultados, nem julgar as práticas dos professores, mas de verificar as necessidades e a problemática existente na formação destes professores, no caso dessa comunidade.

A avaliação de desempenho em Ilhéus é feita anualmente e deferida pelo supervisor, orientador, diretor, vice-diretor e professor, observando a assiduidade, pontualidade, coerência entre a prática pedagógica e o planejamento escolar, e o relacionamento professor- aluno.

Observa-se que existem várias políticas educacionais sendo implementadas nas escolas do município pesquisado. A partir dos dados é possível refletir que os professores não têm conhecimentos sobre os pressupostos teóricos Educação do Campo. Fica subentendido que tais políticas estão sendo trabalhadas na perspectiva educacional voltada para o que propõe a educação rural, cuja função é formar mão de obra na perspectiva mercadológica para o agronegócio no campo. O trabalho docente com enfoque na Educação do Campo exigirá um conhecimento do real, no qual estão inseridas as determinações políticas, culturais, econômicas, sociais que perpassam o processo educativo, para que a educação aconteça enquanto totalidade, e não de forma fragmentada, sendo a realidade do sujeito o ponto de partida e o ponto de chegada.

Se considerarmos as especificidades estabelecidas na lei municipal (Lei 3.629/2015), a intenção das ações relativas à educação assevera a melhoria da qualidade do ensino, de um lado, e a valorização dos (das) profissionais da educação, de outro, podemos afirmar que essas leis deixaram evidentes o professor não sabe e a rede de ensino municipal também não o prepara para garantir o cumprimento das metas estabelecidas em seu Plano. Para tanto, será necessário assumir a proposta garantindo que sejam participativas e que garantam não somente o aprendizado do aluno como também um trabalho efetivo e sistematizado da escola, levando em consideração tanto a gestão educacional, como também a formação continuada de professores e demais profissionais envolvidos na instituição.

## Referências

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177- 195, Ago/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p.369-378, mai/ago. 2004.

**BRASIL, Resolução CD/FNDE nº14**, 8 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_ **Resolução CD/FNDE nº29**, 20 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõem sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

ILHÉUS, Lei 3.150 de 21 de dezembro de 2004. **Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências**, 2004.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. “**Construir competências é virar as costas aos saberes?**” In: Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19).

SANTOS, Arlete Ramos dos. Projeto Políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia no período de 2010 a 2015. Ilhéus, BA, 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino**. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.