



PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Luana Vieira de Sousa¹

Universidade Federal do Piauí

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral²

Universidade Federal do Piauí

RESUMO

Este artigo trata da profissionalização docente, tema que vem se tornando de amplo debate no contexto educacional, em virtude das novas demandas e desafios que emergem nesse cenário. A questão-problema que norteia o estudo é: quais as dificuldades ou desafios presentes no processo de profissionalização do professor-monitor na Educação Básica nas Escolas Famílias Agrícolas? Para responder a essa indagação, o objetivo do estudo consiste em analisar as dificuldades ou desafios presentes no processo de profissionalização do professor-monitor na Educação Básica nas Escolas Famílias Agrícolas. O referencial teórico tem a contribuição de autores como Gimonet (2007), Queiroz (2002), Mate (2023), Moreira, Teixeira e De Souza (2024), Do Nascimento et al. (2023), Ramalho, Nunez e Gauthier (2003), Silva (2003), e outros. A pesquisa se caracteriza como uma revisão sistemática da literatura, de natureza qualitativa, contemplando artigos nacionais e internacionais publicados entre 2020 e 2024, indexados na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na área de educação. Os resultados evidenciam que a profissionalização docente nesse contexto das Escolas Famílias Agrícolas é marcada por demandas específicas, como a necessidade de formação continuada, renovação das práticas pedagógicas e valorização do papel do professor-monitor. Além disso, destaca-se a importância da Pedagogia da Alternância como estratégia formativa diferenciada, mas que possui desafios estruturais, institucionais e outros enfrentados no cotidiano dessas escolas. Verificou-se ainda que, embora haja avanços e iniciativas, lacunas persistem, exigindo estudos aprofundados para instituir políticas de formação que atendam às necessidades da realidade do Campo, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica e à valorização dos profissionais da Educação do Campo.

Palavras-chave: Profissionalização Docente; Educação Básica; Escola Família Agrícola; Pedagogia da Alternância.

TEACHER PROFESSIONALIZATION IN BASIC EDUCATION IN AGRICULTURAL FAMILY SCHOOLS: A SYSTEMATIC REVIEW

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda em Educação pelo PPGE/CCE/UFPI. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de José de Freitas (SEMED/PI). Endereço para correspondência: Av. Dr. Josué de M. Santos, 3150, Cond. Bosque Leste, Teresina, Piauí, Brasil. CEP: 64066-430. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6096-212X> E-mail: luana.v.sousa@hotmail.com

² Pós-doutora em educação na Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora titular da Universidade Federal do Piauí, docente no curso de licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação/Dep. de Fund. da Educação. Campus Min. Petrônio Portela Ininga. CEP: 64040-730, Teresina, PI, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9916-0466>. E-mail: carmencabral@ufpi.edu.br

ABSTRACT

This article addresses teacher professionalization, a topic that has become the subject of broad debate in the educational context due to the new demands and challenges that arise in this scenario. The research question guiding the study is: what are the difficulties or challenges present in the process of professionalizing the teacher-monitor in Basic Education at Agricultural Family Schools? To answer this question, the objective of the work is to analyze the difficulties or challenges present in the process of teacher professionalization the teacher-monitor in Basic Education at Agricultural Family Schools. The theoretical framework draws on contributions from authors such as Gimonet (2007), Queiroz (2002), Mate (2023), Moreira, Teixeira e De Souza (2024), Do Nascimento *et al.* (2023), Ramalho, Nunez and Gauthier (2003), Shiroma and Evangelista (2010), Silva (2003), and others. This study constitutes a qualitative systematic literature review, including national and international articles published between 2020 and 2024, indexed in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) database, in the field of Education. The results show that teacher professionalization in this context is marked by specific demands, such as the need for continuing education, renewal of pedagogical practices, and the recognition of the teacher-monitor's role. Furthermore, the importance of Pedagogy of Alternation as a differentiated formative strategy is highlighted, but it faces structural, institutional, and other challenges encountered in the daily life of these schools. It was also observed that, although there have been advances and initiatives, gaps persist that require in-depth studies to establish training policies that meet the needs of the rural reality, aiming at improving the quality of Basic Education and the enhancement of the status of professionals in Rural Education.

Keywords: Teacher Professionalization; Basic Education; Agricultural Family Schools; Pedagogy of Alternation.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ESCUELAS FAMILIARES AGRÍCOLAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

RESUMEN

Este artículo trata sobre la profesionalización docente, un tema que se ha convertido en objeto de amplio debate en el contexto educativo, debido a las nuevas demandas y desafíos que emergen en este escenario. La cuestión-problema que orienta el estudio es: ¿cuáles son las dificultades o desafíos presentes en el proceso de profesionalización del profesor-monitor en la Educación Básica en las Escuelas Familiares Agrícolas? Para responder a esta indagación, el objetivo del trabajo consiste en analizar las dificultades o desafíos presentes en el proceso de profesionalización del profesor-monitor en la Educación Básica en las Escuelas Familiares Agrícolas. El marco teórico cuenta con la contribución de autores como Gimonet (2007), Queiroz (2002), Mate (2023), Moreira, Teixeira e De Souza (2024), Do Nascimento *et al.* (2023), Ramalho, Núñez y Gauthier (2003), Shiroma y Evangelista (2010), Silva (2003), y otros. La investigación se caracteriza como una revisión sistemática de la literatura, de naturaleza cualitativa, que abarca artículos nacionales e internacionales publicados entre 2020 y 2024, indexados en la base de datos Scientific Electronic Library Online (SciELO), en el área de educación. Los resultados evidencian que la profesionalización docente en este contexto está marcada por demandas específicas, como la necesidad de formación continua, la renovación de las prácticas pedagógicas y la valoración del papel del profesor-monitor. Además, se destaca la importancia de la Pedagogía de la Alternancia como estrategia formativa diferenciada, pero que enfrenta desafíos estructurales, institucionales y otros que se presentan en el día a día de estas escuelas. También se observó que, aunque ha habido avances e iniciativas, persisten lagunas que exigen estudios más profundos para instituir políticas de formación que atiendan las necesidades de la realidad del Campo, con miras a mejorar la calidad de la Educación Básica y a la valorización de los profesionales de la Educación del Campo.

Palabras clave: Profesionalización Docente; Educación Básica; Escuela Familia Agrícola; Pedagogía de la Alternancia.

INTRODUÇÃO

A profissionalização, em sentido amplo, refere-se ao processo pelo qual uma ocupação torna-se em uma profissão reconhecida e regulamentada, caracterizada por um conjunto de conhecimentos especializados, competências específicas, código de ética, legislação específica. Esse processo envolve a formalização de práticas e saberes, através da educação formal, formação acadêmica e profissional, de modo inicial e contínuo, às vezes, resultando em certificações e licenças profissionais que facilitam a aceitação e reconhecimento social, autorizando a atuação em espaços pertinentes à formação.

Profissionalização também implica o desenvolvimento de uma identidade profissional, na qual os indivíduos se comprometem com padrões elevados de desempenho profissional e responsabilidade social diante das profissões exercidas. Além disso, esse processo busca promover a valorização e o respeito pela profissão, reforçando a importância da presença dos profissionais na sociedade. Ao garantir a qualificação, ou seja, a competência dos profissionais, a profissionalização contribui para a qualidade dos serviços prestados nas diversas áreas, como educacional, da saúde, tecnológica, administrativa, comercial e todas as demais. Desse modo, esses serviços são otimizados com maior destreza para lidar com os desafios que surgem no decorrer da trajetória profissional.

Conforme Gorzoni e Davis (2017, p. 04), esse processo leva ao “desenvolvimento profissional, novas habilidades e competências, à constituição da identidade docente, o saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente, à sua responsabilidade individual e coletiva, o compromisso ético e político”.

Esse processo envolve a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, bem como a incorporação de habilidades pedagógicas, tecnológicas e de gestão educacional, interação do profissional com o contexto sociopolítico, econômico e cultural. Entendemos que a profissionalização busca assegurar que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos das propostas

educativas e da sala de aula, promovendo um ensino inclusivo, crítico e reflexivo. Além disso, a profissionalização no âmbito educacional enfatiza a importância do compromisso ético e da responsabilidade social dos professores, destacando a função da educação na formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos na sociedade. Investir na profissionalização dos professores é, portanto, um passo necessário para a melhoria da qualidade da atuação docente e da formação desses profissionais, uma perspectiva de participação questionadora, contribuindo com o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa.

Assim, diante desses aspectos, levando em consideração o contexto da profissionalização docente e considerando o ser humano como um ser social, que aprende através de interações, de troca e de contato mútuo na escola, sendo esse um espaço privilegiado de convivência, que facilita esse aprendizado, este estudo tem a seguinte questão-problema: quais as dificuldades ou desafios presentes no processo de profissionalização do professor-monitor na Educação Básica nas Escolas Famílias Agrícolas? O estudo, portanto, tem como objetivo analisar as dificuldades ou desafios presentes no processo de profissionalização do professor-monitor na Educação Básica nas Escolas Famílias Agrícolas.

Este estudo conta com a contribuição de diversos autores que enriquecem o debate sobre a profissionalização do professor-monitor e as Escolas Famílias Agrícola (EFAs). Gimonet (2007) aprofunda a compreensão da Pedagogia da Alternância e destaca a importância da formação docente voltada para a realidade do Campo, ao mesmo tempo ressalta o papel do professor-monitor como mediador entre escola, família e comunidade. Queiroz (2002) reflete sobre a participação dos agricultores na construção dos Centros Familiares de Formação por Alternância, enfatizando a valorização dos saberes locais e o protagonismo das comunidades do Campo no processo educativo. Sousa (2019) discute a formação continuada de monitores das EFAs, evidenciando trajetórias, experiências e desafios enfrentados na implementação da Pedagogia da Alternância, enquanto Papi (2015) enfatiza a dimensão identitária e ética da docência, abordando como a profissionalização implica o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), por sua vez, apresentam perspectivas teóricas sobre a profissionalização docente, destacando a

construção coletiva de saberes, a importância da autonomia. Shiroma e Evangelista (2010) analisam políticas públicas e processos formativos, problematizando as condições estruturais e institucionais que impactam a profissionalização docente no Brasil. Moreira, Teixeira e De Souza (2024) enfatizam sobre a profissionalização dos professores, os desafios que enfrentam no trabalho e as políticas públicas relacionadas à educação, e outros autores que dialogam sobre o tema em evidência.

Tardif (2013), por sua vez, enquanto referência internacional, discute a profissão docente como um campo em constante transformação e ressalta a articulação entre saberes profissionais, formação inicial e continuada, e os desafios impostos pelas reformas educacionais contemporâneas. Dessa forma, a interlocução/articulação entre esses autores permite uma análise ampla e aprofundada sobre a profissionalização docente, especialmente no contexto das EFAs, na qual dimensões teóricas, práticas e políticas articulam-se para fundamentar o debate e orientar a construção do presente estudo.

A pesquisa acerca da temática em questão justifica-se pela possibilidade de uma melhor compreensão sobre a profissionalização docente na Educação Básica. Além disso, a oportunidade contínua de refletir sobre as relações sociais e as tensões da realidade sobre o tema em evidência, assim como a necessidade de compreender e analisar o processo de profissionalização do professor-monitor nas Escolas Famílias Agrícolas motiva essa pesquisa.

Acerca dos aspectos metodológicos, este estudo caracteriza-se como qualitativa, do tipo revisão sistemática da literatura, na qual selecionamos artigos nacionais e internacionais indexados na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), da área de educação, no período de 2020 à 2024. Após a seleção dos textos, foi realizada uma leitura inicial para seleção, seguida de um aprofundamento criterioso de inclusão dos trabalhos selecionados. Incluímos apenas aqueles que possuem relação direta com tema em estudo. Esse processo envolveu análise criteriosa das citações e a elaboração de fichamentos, que subsidiaram a construção do texto final, resultando neste artigo científico.

Na organização do texto, estruturamos o estudo em cinco seções que objetivam explicitar teoricamente as especificidades da profissionalização docente na Educação Básica, no contexto das Escolas Famílias Agrícolas, apresentando resultados dos achados nos trabalhos acadêmicos analisados, respectivamente. Desse modo, o trabalho apresenta a introdução, seção um, que aborda os elementos centrais do estudo, demarcando objetivos, relevância do estudo para a comunidade social e acadêmica. Na segunda seção, intitulada “Percurso metodológico da investigação”, apresentamos a organização investigativa do estudo. A terceira seção discute os aspectos teóricos sobre a profissionalização docente, apresentando um confronto entre os conceitos e as implicações na Educação Básica. Na seção seguinte, quarta, abordamos sobre a profissionalização docente nas Escolas Famílias Agrícolas. Na conclusão, última seção, indicamos o que os estudos revelaram e encaminhamentos sobre a problematização foco do estudo.

O presente artigo visa contribuir com as pesquisas sobre profissionalização docente na Educação Básica e no campo das ciências da educação de modo amplo, oferecendo aos pesquisadores um percurso conceitual e teórico que favoreça a construção de novas investigações e estudos, ampliando a produção de conhecimento. Ademais, a ênfase na realidade específica das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e dos professores-monitores que nelas atuam promove reflexões sobre os desafios contextuais e as estratégias formativas adaptadas a esse ambiente. Tais reflexões buscam fortalecer a valorização e o aprimoramento profissional.

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo está inserido numa abordagem qualitativa, que visa compreender fenômenos sociais e culturais, de modo específico, a partir da perspectiva dos trabalhos selecionados, a partir critérios de inclusão e exclusão, mediante as etapas evidenciadas posteriormente. Sobre a abordagem qualitativa, Gil (1999) argumenta que esse tipo de pesquisa é caracterizado pela interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e interações.

Esse tipo de abordagem utiliza amplamente esses dispositivos de produção de dados como entrevistas, observação participante e análise de documentos. Assim, a pesquisa qualitativa estabelece um vínculo indissolúvel entre o sujeito e o objeto, e entre a tessitura reflexiva acerca da dimensão existencial dos problemas humanos e as interferências na sociedade. Neste texto, consideramos como objeto de estudo a profissionalização do professor-monitor na Educação Básica das EFAs.

Cardoso, Alarcão e Antunes (2010) evidenciam que esse tipo de revisão possibilita analisar trabalhos publicados em determinado período, contribuindo para a organização e síntese do conhecimento produzido na área. Dessa forma, buscamos construir um referencial teórico que subsidiasse uma compreensão mais aprofundada acerca dos processos de formação e profissionalização docente.

A revisão de literatura é um passo importante em qualquer pesquisa acadêmica, pois essa etapa permite aos pesquisadores situarem seu estudo no contexto das investigações já realizadas na área. Conforme Gil (2002, p. 44), “a revisão de literatura tem como objetivo conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o objeto estudado, bem como identificar lacunas no conhecimento”.

De modo específico, Brizola e Fantin (2016 *apud* Morandi; Camargo, 2015) destacam que a RSL segue um planejamento responsável e justificável. Os autores em referência consideram esse tipo de revisão importante e que serve para “mapear, encontrar, avaliar criticamente, consolidar e agregar os resultados de estudos primários relevantes sobre uma questão, bem como apresentar lacunas a serem preenchidas sobre o tema em estudo, resultando em um trabalho coerente ou em uma síntese” (Brizola; Fantin, 2016, p. 29 *apud* Morandi; Camargo, 2015, p. 142).

De acordo com Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023, p. 28),

[...] a revisão sistemática de literatura em pesquisas qualitativas em educação está fundamentada na necessidade de compilar dados científicos de alta qualidade de forma organizada, estruturada e confiável, devido ao aumento significativo na produção científica e na rápida difusão do conhecimento na área da educação.

Nessa perspectiva, a RSL auxilia os pesquisadores a verificarem os dados encontrados com os de pesquisas feitas anteriormente, considerando o que indicam as

recentes pesquisas. Além disso, evita que o pesquisador informe/destaque o que os demais autores já disseram ou já alegaram não ser verídico, ou mesmo que busque respostas para perguntas já respondidas. A RSL pode impedir que o pesquisador cometa erros, assegurando que as perguntas de pesquisa sejam inéditas e que as descobertas representem, de fato, uma novidade para a área acadêmica.

Neste estudo, consultamos a base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e estrangeiros nas diversas áreas do conhecimento. Assim, para a pesquisa, selecionamos artigos publicados em periódicos de universidades, no período de 2020 a 2024, desconsiderando o conceito *Qualis Capes*, além de documentos oficiais e outros que abordam a profissionalização docente na Educação Básica no Brasil.

A pesquisa realizada na SciELO foi sistematizada em etapas: 1 – seleção dos artigos, com buscas conforme a questão problema do estudo e objetivos; 2 – utilização dos descritores ‘profissionalização de professores’, ‘profissionalização docente’, ‘profissionalização de professores na educação básica’, ‘profissionalização de professores nas EFAs’ e ‘pedagogia da alternância’; 3 – leitura prévia do material; 4 – seleção de exclusão; 5 – aprofundamento da leitura do material selecionado, de maneira criteriosa; 6 – produção dos dados; 7 – análise dos dados; 8 – produção da escrita definitiva do artigo científico.

Quanto aos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos selecionados no estudo, ressaltamos que a exclusão foi realizada após a leitura do resumo, depois de identificado que não havia nexo direto com o objeto de estudo. Na inclusão, selecionamos as publicações que versam sobre profissionalização docente, sobretudo na Educação Básica e na EFAs, nos últimos cinco anos (entre 2020 e 2024) e apresentam nos tópicos assunto, título e/ou palavras-chave a expressão profissionalização associada aos termos: docente, EFAs, professor e/ou Pedagogia da Alternância. Após a concretização destas etapas, a pesquisa encaminhou-se aos processos de análise e delineamento teórico.

APONTAMENTOS CONCEITUAIS: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Entre as compreensões e implicações dos enfoques teóricos sobre o conceito de profissionalização docente, bem como as definições apresentadas nos trabalhos analisados, a profissionalização docente é caracterizada como um processo amplo e contínuo que vai além da mera formação inicial e/ou continuada. Esse processo abrange a construção de uma identidade profissional, a incorporação de saberes éticos e reflexivos, melhorias de condições de trabalho e a adaptação de práticas pedagógicas às demandas contextuais da atuação docente.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de desenvolver competências alinhadas às exigências atuais e específicas do exercício profissional, sobretudo no contexto das Escolas Famílias Agrícolas, onde a Pedagogia da Alternância tece desafios específicos relacionados à articulação entre teoria, prática educativa e inclusão social.

Em uma perspectiva teórica discursiva, Tardif (2013) destaca que a profissionalização docente se inscreve no discurso internacional da reforma da educação, que, saindo dos Estados Unidos, passa pelos países anglo-saxões da Europa e chega à América Latina. O autor alerta que, no interior do movimento pela profissionalização docente e desenvolvimento social do ensino, coexistem ainda duas formas de entendimento, principalmente na América Latina, em que há autores/as que sustentam uma tendência na qual o ensino é concebido enquanto vocação (destino para o qual se nasceu) e como ofício, por ser feito de forma artesanal, improvisada por qualquer pessoa com ou sem formação.

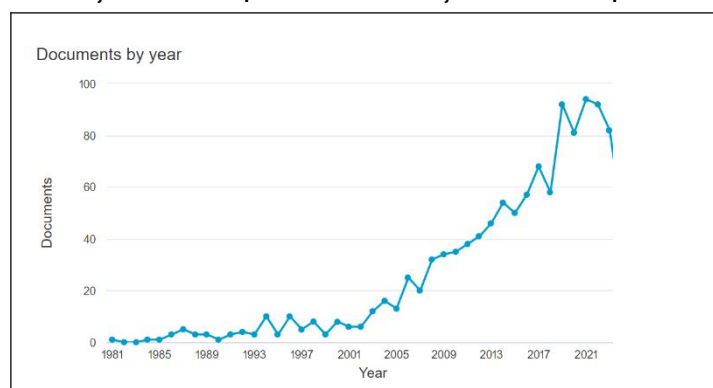
Em diálogo com esse movimento mais amplo, Do Nascimento *et al.* (2023), ao refletirem sobre formação e profissionalização docente em perspectiva contemporânea, enfatizam que a profissionalização precisa ser compreendida como processo dinâmico, situado historicamente e atravessado por reformas educacionais, precarização do trabalho e disputas em torno da identidade profissional docente, o que tensiona as possibilidades de construção de uma docência crítica e socialmente comprometida.

Ressaltamos assim que a base de dados utilizada para a seleção do material que compõe o *corpus* deste estudo foi a SciELO, devido à sua relevância e abrangência na

área da Educação, tanto no contexto nacional quanto internacional. Paralelamente, recorreremos à base de dados Scopus com o objetivo de evidenciar a existência, a consolidação e a evolução das pesquisas sobre a profissionalização docente em âmbito global. O acesso à Scopus³, por meio do portal Capes, permitiu identificar o crescimento do interesse acadêmico pelo tema ao longo das últimas quatro décadas (1980-2024⁴), tanto em âmbito nacional quanto internacional, a partir da análise do descritor “*teaching professionalization*”, que resultou em mais de 1.100 trabalhos publicados entre 1980 e 2024.

Com esta perspectiva de situar quantitativamente a produção sobre a profissionalização docente, no Gráfico 1, ilustramos a evolução das publicações sobre profissionalização docente ao longo das últimas décadas, sintetizando a quantidade de trabalhos indexados na base Scopus entre 1980 e 2024, permitindo a visualização do crescimento do interesse acadêmico pelo tema e a relevância e atualidade no campo da pesquisa educacional.

Gráfico 1 - Publicações sobre profissionalização docente por ano (1980-2024)



Fonte: Base de dados Scopus (2025)⁵.

³ Scopus é um banco de dados de resumos e citações de literatura revisada por pares, incluindo periódicos científicos, livros e anais de conferências. Scopus fornece uma visão geral abrangente da produção de pesquisa mundial nos campos da ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais e artes e humanidades (Fonte: https://service.elsevier.com/app/answers/detail/a_id/15534/supporthub/scopus/#tips). Ressaltamos que não é a base que usamos para compor o trabalho, mas que nas pesquisas sobre o tema consideramos relevante expor, para acrescentar e fundamentar melhor o trabalho.

⁴ Consideramos este período por ser o início das discussões sobre a profissionalização docente, mas observamos que não condiz com o período dos artigos analisados, conforme descrito na metodologia.

⁵ Site de acesso: <https://www-scopus-com.ez17.periodicos.capes.gov.br/term/analyzer.uri?sort=plf-f&src=s&sid=fd997ef9c470b91a33f3e22ff8901ad&sot=a&sdt=a&sl=43&s=TITLE-ABS-KEY%28teaching+professionalization%29&origin=resultslist&count=10&analyzeResults=Analyze+results>.

Essa tendência ascendente exposta no Gráfico 1 reforça a pertinência da escolha metodológica deste trabalho, fundamentada na revisão sistemática da literatura, ao demonstrar que há um corpo significativo e em expansão de estudos que subsidiam análises críticas e aprofundadas sobre os desafios e avanços na formação de professores, especialmente no contexto das EFAs. Assim, a análise do Gráfico 1 corrobora a atualidade e a importância do tema, justificando a necessidade de sistematizar e discutir as contribuições recentes para o campo da educação básica.

Nesse contexto, entendemos que é preciso (re)ver o trabalho docente e, por conseguinte, a profissionalização, enquanto uma articulação entre as condições objetivas e subjetivas, e considerá-las como uma unidade. As condições objetivas se caracterizam como aquelas que englobam desde a preparação das aulas, planejamento escolar, relação entre a quantidade alunos por professor, até a luta por salários mais dignos, dentre outras.

A base de dados Scopus (Tab. 1) registra cerca de 490 trabalhos sobre profissionalização docente (2019-2024). Esse volume de publicações demonstra o crescente interesse e visibilidade no campo educativo. Esses dados foram usados apenas para contextualizar a relevância do tema como objeto de investigação.

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos produzidos por ano

Ano↓	Documentos↑
2024	51
2023	82
2022	92
2021	94
2020	81
2019	92

Fonte: Base de dados – Scopus (2025)⁶.

⁶ Site de acesso: <https://www-scopus-com.ez17.periodicos.capes.gov.br/term/analyzer.uri?sort=plf-f&src=s&sid=c329c4cc86cc31566cfa09ea4fa1ba09&sot=a&sdt=a&sl=47&s=TITLE-ABS-KEY%28teaching+AND+professionalization%29&origin=resultslist&count=10&analyzeResults=Analyze+results>

Observamos que, embora haja oscilações no número de publicações ao longo dos anos (Tabela 1), há uma regularidade significativa em 2021. Isso indica um aumento no interesse e na relevância atribuída ao tema nesse intervalo temporal. Essa tendência revela que a profissionalização docente permanece como objeto de investigação nas discussões científicas, no cenário educacional, refletindo as demandas contemporâneas por qualificação e valorização do magistério.

Diante do panorama quantitativo que revela crescente interesse em pesquisas sobre profissionalização docente, aprofundamos a análise qualitativa dos conteúdos da SciELO, apresentando conceitos fundamentais e perspectivas teóricas que iluminam desafios e avanços na formação de professores na Educação Básica e EFAs.

De acordo com Pasqualli e Carvalho (2020), a profissionalização docente pode ser compreendida como um processo dinâmico que abrange tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores. As autoras destacam que esse percurso formativo não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve, de maneira fundamental, a conscientização crítica sobre o próprio processo de formação, a análise reflexiva das condições de trabalho e a compreensão das múltiplas relações estabelecidas com o contexto social e educacional em que o docente está inserido.

Do Nascimento *et al.* (2023) argumentam ainda que a profissionalização docente requer articular desenvolvimento profissional e valorização do trabalho docente, enfrentando contradições como a intensificação das tarefas, a padronização curricular e as pressões por resultados, que incidem diretamente sobre a construção da identidade profissional e sobre as possibilidades de atuação crítica dos professores.

A reflexão sobre a profissionalização dos educadores exige considerarmos, de maneira aprofundada, os saberes críticos e emancipadores indispensáveis para a atuação docente na contemporaneidade. Entre os principais desafios, destacamos a necessidade de lidar com a crescente diversidade cultural nas salas de aula, a incorporação de novas tecnologias educacionais, a adaptação às mudanças constantes nas políticas públicas e currículos, bem como o enfrentamento das desigualdades sociais que afetam o cotidiano escolar, marcado por interações diárias e dinâmicas de sala de aula.

Além disso, embora os professores sejam chamados a desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, capazes de promover a inclusão, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, essa expectativa frequentemente se choca com as demandas impostas por sistemas avaliativos de larga escala e *rankings* educacionais, que priorizam métricas padronizadas e resultados quantificáveis. Essa priorização limita a flexibilidade e a contextualização necessária para uma atuação docente verdadeiramente transformadora.

O exercício da docência, portanto, envolve dimensões paradigmáticas, epistemológicas, afetivas, cognitivas, políticas e éticas, configurando-se como um processo formativo contínuo, que demanda atualização permanente e compromisso com o aperfeiçoamento das práticas educativas, ao longo de toda a trajetória profissional.

Outra concepção é apresentada no trabalho de Mate (2023), o qual afirma que a profissionalização docente é como um processo de aprimoramento funcional e pessoal do docente, com foco na formação de professores com competências adequadas às exigências atuais e contextuais da atuação docente. Nesse ensejo, o autor também ressalta a importância da formação inicial e contínua dos professores, considerando-as como resultado de uma combinação de forças sistêmicas que influenciam a configuração do perfil docente.

Diante do exposto, ressaltamos que as competências envolvem a capacidade de mediação entre saberes teóricos, práticos e locais, a reflexão crítica sobre as realidades socioculturais dos estudantes, a articulação de práticas pedagógicas inclusivas e adaptáveis a contextos diversificados, bem como o desenvolvimento de habilidades éticas e autônomas para enfrentar desafios como a diversidade cultural e as desigualdades sociais. Tais habilidades assumem especial relevância no âmbito da Educação Básica e da Pedagogia da Alternância.

O ato de "assumir-se profissional" constrói a identidade docente – sentimento de pertencimento com responsabilidades, saberes específicos e compromissos ético-sociais –, em processo contínuo da graduação à prática reflexiva e dialogada. A

formação inicial descontextualizada, a rotatividade de monitores (Sousa, 2019) e a precariedade institucional limitam essa dinâmica nas EFAs.

As ponderações contemporâneas sobre formação e profissionalização docente apresentadas por Do Nascimento *et al.* (2023) reforçam que a tensão entre um discurso de valorização da docência e a persistência de condições precárias de trabalho torna-se particularmente visível em espaços educativos do Campo e em propostas formativas como a Pedagogia da Alternância, onde a exigência de um professor-monitor, pesquisador e articulador de saberes nem sempre é acompanhada por políticas formativas e condições materiais adequadas.

Corroboramos os autores ao conceituar a profissionalização docente como processo contínuo de desenvolvimento profissional, construção de saberes, apropriação de cultura profissional e identidade docente, estendendo-se da formação inicial à prática crítica e transformadora. Contudo, limitações reais – como formação inadequada e falta de suporte contínuo – comprometem-na, especialmente nas EFAs, cujas demandas do Campo e da PA exigem adaptações específicas nem sempre atendidas.

Os referenciais selecionados indicam a importância da mediação entre saberes teóricos e práticos, da leitura crítica das condições de trabalho e da atuação em contextos socioculturais diversos. Nas EFAs, essas exigências características se intensificam: o professor-monitor precisa articular conhecimentos acadêmicos com saberes do Campo, dialogar com famílias agricultoras, utilizar instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância e, muitas vezes, compensar lacunas de formação inicial e continuada que não consideram tais especificidades.

Entre os conceitos de profissionalização docente anunciados, destacamos a compreensão da profissionalização como processo amplo, contínuo e historicamente situado, que envolve identidade profissional, saberes éticos reflexivos, condições de trabalho e capacidade de responder criticamente às demandas do contexto. Quando deslocamos esse arcabouço conceitual para as EFAs, surgem tensões importantes: por um lado, os professores-monitores compartilham com outros docentes o desafio de articular formação inicial e continuada, construir uma identidade profissional e

enfrentar políticas educacionais marcadas por padronização curricular, avaliações em larga escala e precarização do trabalho (Do Nascimento, 2023).

Por outro, atuam em um espaço educativo que rompe com o modelo escolar hegemônico, articulando tempo-escola e tempo-comunidade, o que exige competências e saberes que extrapolam o que usualmente é contemplado na profissionalização docente pensada para a escola urbana tradicional.

Destacamos, ainda, a existência de desafios no processo de formação, sobretudo no campo educacional. Tais obstáculos afetam diretamente o/no processo de profissionalização docente, afetando de maneira acentuada o exercício da prática. Como aponta Marcelo (2009, p. 23) *apud* Araújo (2019, p. 254), “continuamos a assistir, na formação inicial dos professores, uma organização burocratizada, um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, assim como uma relação tímida com as escolas”.

A partir da citação acima, compreendemos que “organização burocratizada”, mencionada pelo autor, refere-se a currículos rígidos e pouco flexíveis, que, muitas vezes, não conseguem dialogar com as demandas emergentes da sociedade e da escola, desconsiderando a realidade. Desse modo, entendemos que essa rigidez leva à “fragmentação do conhecimento”, quando as disciplinas (como português, matemática, história, geografia e outras, específicas da Educação Básica) são ministradas de forma isolada, impedindo que o professor construa uma visão integrada e complexa do ato de ensinar.

Essa relação tímida entre as universidades e as escolas revela a falta de parcerias efetivas, o que compromete a integração entre formação teórica e prática docente. Superar esses desafios e outros tantos é fundamental para que a profissionalização docente se efetive desde a formação inicial, preparando professores que sejam não apenas técnicos, mas intelectuais, reflexivos e autônomos.

Nesta perspectiva, embora se defenda uma profissionalização docente reflexiva e autônoma na educação básica, a realidade de currículos padronizados, avaliações em larga escala e escassez de recursos limita essa aspiração, perpetuando práticas reativas,

sobretudo nas EFAs. Há amplo espaço para debate conceitual e estudos de revisão sistemática nas ciências da educação.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

Após a discussão dos conceitos gerais que fundamentam o debate, esta seção direciona a análise da profissionalização docente para um contexto singular e foco deste estudo: as Escolas Famílias Agrícola (EFAs). Neste ambiente, o processo de profissionalização adquire contornos próprios, intrinsecamente ligados à Pedagogia da Alternância (PA), metodologia que estrutura a formação, e ao professor-monitor, profissional que articula os saberes da escola com a realidade socioproductiva dos estudantes.

Para tanto, a discussão abordará as bases da Pedagogia da Alternância, o papel desempenhado pelos professores-monitores e os desafios inerentes à sua formação e atuação, uma abordagem que, conforme destacam Silva, Silva e Miranda (2021), combina períodos de formação teórica na escola (Tempo Escola) com períodos de aplicação prática no ambiente familiar e comunitário (Tempo Comunidade).

Essa perspectiva dialoga com as proposições de Ramalho, Nunez e Gauthier (2003), que compreendem a profissionalização como um processo pautado na construção de saberes que emergem da própria atuação e na valorização dos conhecimentos da comunidade. Embora os autores não se refiram especificamente ao professor-monitor, o aporte teórico é relevante para analisar o contexto das EFAs, onde a prática pedagógica e docente se afasta do modelo tradicional, ao seguir a PA, que demanda do professor-monitor uma postura de mediador e pesquisador, capaz de articular teoria e prática de forma constante e reflexiva. Essa postura supera a visão de um mero transmissor de conteúdo.

Nesse contexto, a profissionalização do professor-monitor é um desafio complexo, que se manifesta diretamente na aplicação dos instrumentos pedagógicos da PA. Instrumentos como o Plano de estudo, Visita Familiar, Colocação em comum (UNEFAB, 2018) não são meros dispositivos burocráticos, mas exigem do professor-monitor habilidades em mediação, observação e diálogo intercultural. Como aponta

Gimonet (1999), a formação ideal seria “para e pela Alternância”. Esse conceito indica uma imersão completa. No entanto, a realidade frequentemente revela um processo formativo frágil e aligeirado, que não contempla tais especificidades. Em decorrência disso, o professor-monitor constrói sua profissionalidade no movimento da práxis, muitas vezes de forma solitária e sem o suporte institucional adequado.

A profissionalização docente pressupõe uma capacidade coletiva de auto-organização da formação contínua. Esse processo implica autonomia, responsabilidade e, portanto, uma ética para trabalhar em conjunto. Ela necessita constantemente, entretanto, de renovação, atualização de saberes e das competências e contribui para construir uma identidade profissional clara (Perrenoud, 1993). A profissionalização define-se, em parte, por características objetivas. Mas, é também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas atribuições, dentre outros aspectos.

Moreira, Teixeira e De Souza (2024) argumentam que a profissionalização docente não pode ser compreendida de maneira abstrata ou dissociada das condições concretas de trabalho. As autoras analisam a profissão docente evidenciando como a precarização – expressa em baixos salários, intensificação do trabalho, múltiplos vínculos, instabilidade contratual e sobrecarga de tarefas – tensiona o próprio processo de profissionalização.

Nessa perspectiva, a profissionalização é atravessada por políticas educacionais que, ao mesmo tempo em que discursam sobre a valorização do magistério, frequentemente produzem dispositivos de controle, padronização e responsabilização individual do professor, deslocando para o docente a responsabilidade por problemas estruturais do sistema educacional.

Ao discutir a profissionalização docente e suas adversidades, Moreira, Teixeira e De Souza (2024) ainda destacam que a formação acadêmico-profissional, a carreira, as políticas de avaliação e as condições materiais de trabalho são dimensões indissociáveis da profissionalização. Assim, não se trata de um investimento individual na qualificação, mas um processo que depende de políticas públicas consistentes de formação inicial e continuada, planos de carreira estruturados e condições dignas de

exercício profissional. Entendemos que essa leitura é especialmente relevante quando se observa o trabalho dos professores-monitores nas EFAs, cuja prática se insere em um contexto específico, marcado por desigualdades históricas de investimento em infraestrutura, acesso a recursos e reconhecimento social da docência.

Nesta perspectiva, a PA se constitui em uma modalidade de formação que, desde a década de 1980, vem sendo objeto de estudo para pesquisadores, como Costa (2022), Gimonet (2007), Lima (2019), Queiroz (2002), Silva (2003), Sousa (2019). Estes autores abordam as especificidades da PA, e outras peculiaridades, possibilitando aos leitores um entendimento mais amplo da PA e favorecendo também o movimento da educação do campo.

A Pedagogia da Alternância (PA) surge em 1935, entre os camponeses franceses. Na França, a expansão dessa metodologia foi grande. Ela chegou ao Brasil a partir da década de 1960, mais precisamente em 1968, no estado do Espírito Santo. O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com sede na cidade de Anchieta, “criou para os jovens trabalhadores do campo as primeiras Escolas Família Agrícola (EFAs), inspirando-se na Pedagogia da Alternância da França e da Itália” (Nosella, 2021, p. 21). Nesse aspecto, a PA no Brasil já possui cinquenta anos de prática e existência.

Para Begnami e Burghgrave (2012), as EFAs apresentaram um crescimento quantitativo, após a primeira instalação: “Até 1975, o MEPES criou as primeiras seis Escolas Família Agrícola de 1º grau. Era, até então, a única Instituição brasileira a trabalhar com Pedagogia da Alternância”. Posteriormente, o modelo expandiu-se para outras regiões como em Brotas de Macaúbas, na Bahia. O estado do Piauí implantou as EFAs a partir da década de 1980. Em pouco tempo, demonstraram ser viáveis às escolas do campo, principalmente no que diz respeito à adequação para inserção da realidade vivenciada pelos camponeses, no seu contexto socioprofissional. A diretriz pedagógica educativa/formativa que materializa a atividade de educação no bojo da PA é o Plano de Formação. Essa diretriz desenvolve de forma orgânica e participativa a ação educativa no cotidiano das EFAs mediadas pelos professores-monitores nas práticas pedagógica e docente.

Sousa (2019) ressalta que a PA está ganhando uma visibilidade na sociedade e despertando interesse no campo educativo, tanto como prática educativa quanto como objeto de investigação e pesquisas. Em seus aspectos legais a PA está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394/96, no artigo 23, o qual cita a alternância como uma das formas de organização escolar. Além disso, ela é reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB n. 1/2006), sendo preservadas suas especificidades originais, como o reconhecimento tanto dos dias letivos praticados no meio escolar quanto os praticados no meio socioprofissional/comunidade. Ou seja, a PA se fortalece com esses marcos.

Ademais, é notório, nos últimos anos, a utilização da PA em universidades públicas, sendo as Licenciaturas e Especializações em Educação do Campo financiadas pelo Governo Federal. Diversos programas integram esse cenário, como por exemplo: PROJOVEM Campo; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); e outros.

Em meio aos avanços, as práticas em alternância nas EFAs no Brasil situam vários questionamentos, os quais são apontados por Queiroz (2013, p. 155):

[...] que tipo de Alternância tem sido construído no Brasil? A prática da Alternância é apenas para facilitar, economizar, tornar menos difícil o acesso dos sujeitos do campo à educação básica e ao ensino superior, ou é uma nova concepção e metodologia de construção do conhecimento, de ciência, de escola, de universidade? As práticas da Alternância têm impactado, influenciado, provocado mudanças nas escolas, nas universidades e nas outras instituições de ensino superior?

Os questionamentos apresentados pelo autor permitem uma reflexão consistente sobre a alternância enquanto meio de formação do cidadão no cenário brasileiro, sobretudo no Piauí, dados os poucos estudos e as pesquisas incipientes no Estado. Outro desafio pertinente é a formação dos professores-monitores. As indagações possibilitam uma problematização da PA, que nesse trabalho colocamos em destaque por considerar a alternância como uma das possibilidades de formação do cidadão do Campo.

Silva e Sulzbache (2020, p. 4) definem a PA como uma contribuição central como uma contribuição importante no contexto das Escolas Famílias Agrícolas, por promover uma formação integral dos estudantes, que alternam entre o tempo escolar e o tempo de comunidade. Essa metodologia permite que os estudantes vivenciem e compartilhem saberes tanto na realidade familiar e comunitária quanto na escola, integrando conhecimentos teóricos e práticos relacionados com a realidade do Campo.

Nessa prática formativa, os estudantes alternam entre momentos de aprendizado acadêmico (tempo escola) e experiências práticas (tempo comunidade). Essa alternância permite a integração de saberes teórico e prático, bem como a conexão com a realidade vivenciada pelos estudantes, especialmente em contextos rurais. Para Silva, Silva e Miranda (2021), a PA visa promover uma formação mais completa e contextualizada, alinhada às necessidades e características dos estudantes, contribuindo para uma educação mais significativa e eficaz no ambiente rural.

Em conformidade aos estudos de Silva e Sulzbache (2020), a PA nas Escolas Famílias Agrícolas valoriza o saber popular, promove práticas econômicas alternativas para o Campo e estimula a consciência ecológica. Essas práticas favorecem a permanência dos jovens no meio rural e reduzem o êxodo rural. Tal proposta também incentiva os estudantes a se tornarem lideranças atuantes em seus contextos sociais, estimulando a autonomia, a interação e o trabalho em equipe. As autoras enfatizam que a PA “fortalece a educação do campo, pois consiste em incorporar conhecimentos teóricos e práticos, gerais e técnicos, relacionados com a realidade do campo” (Silva; Sulzbache, 2020, p. 04).

A localização das EFAs em áreas de agricultura familiar, embora fundamental à proposta pedagógica, também as expõe a desafios estruturais significativos, uma realidade corroborada por diversos estudos na área. Conforme aponta Schneider (2020, p. 71), “as escolas localizadas no campo, de maneira geral, funcionam em estruturas físicas em condições não apropriadas ao trabalho dos professores e ao desenvolvimento das atividades educativas com os estudantes”. Essa observação vai além de uma simples constatação; ela um obstáculo que impacta diretamente e compromete a qualidade do ensino e o processo de profissionalização docente. A inadequação da estrutura física, que pode incluir desde a falta de laboratórios e

bibliotecas até a carência de recursos tecnológicos e espaços adequados para as práticas da Pedagogia da Alternância, impõe limites concretos ao trabalho dos professores-monitores. Esse cenário dificulta o processo de ensino-aprendizagem com os estudantes. Tal precariedade desestimula os educadores e compromete o desenvolvimento de uma prática pedagógica e docente inovadora e a plena efetivação do seu exercício profissional.

Outro desafio apresentado é o fechamento dessas escolas. O estudo de Schneider (2020, p. 71) aponta que em média “oito escolas do campo são fechadas por dia, totalizando, em dez anos, 30% das existentes em 2002”. É preciso (re)pensar também sobre esses agravantes, no sentido de problematizar e tecer soluções. Tais problemas negligenciam os direitos fundamentais das pessoas, como educação (Brasil, 1988), retiram garantias de acesso à escola pública e negligenciam as histórias e a cultura de povos.

Gimonet (2007), Jesus (2007) e outros autores afirmam que a EFA utiliza a PA, estabelecendo entre as suas finalidades: promover uma formação integral aos adolescentes, jovens e adultos em um contexto sociogeográfico do Campo e contribuir para a promoção e o desenvolvimento social sustentável, tendo como referência a agricultura familiar, por sua importância social, econômica, política, ecológica e cultural, tendo como perspectiva a qualidade de vida no campo. A PA valoriza o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, ou seja, no processo educativo se evidencia a importância da integração entre educação geral e educação profissional, visando preparar os estudantes para a vida, o trabalho e outras práticas sociais, na perspectiva de uma emancipação profissional e social (Araújo; Silva, 2023).

Sublinhamos que é no espaço das EFAs que o professor-monitor atua, desenvolvendo as práticas educativa, pedagógica e docente, em conformidade com os pressupostos teóricos da PA. Sobre estes profissionais, destacamos que sua atuação é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias na educação básica nas EFAs. Os professores-monitores desempenham um papel fundamental na

integração entre teoria e prática, no acompanhamento dos estudantes e na promoção de uma educação contextualizada e significativa.

Segundo Fonseca (2006), a formação inicial de professores-monitores em PA primeiramente foi realizada pelo Centro de Formação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Depois, com a expansão do número de EFA em outros estados, institucionalizou-se a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) e associações regionais. Assim, aos poucos uma nova visão e uma nova prática formativa foi sendo construída.

Para atuar nas EFAs é obrigatória uma iniciação, aprendizagem básica do professor-monitor no CEFFA. Coerente com suas finalidades, esta formação deve ser conduzida na metodologia da alternância. Como destaca Gimonet (1999, p. 130), o compromisso das EFAs é com “uma formação PARA e PELA Alternância”. Para a alternância, no sentido de que há uma preparação para a conduta das formações em alternância e mais precisamente, no sistema educativo do CEFFA. Pela alternância quer dizer que a formação resulta da ação profissional com uma equipe educativa do estabelecimento e de sessões de formação pedagógica que pontuam periodicamente o percurso formativo.

Silva, Silva e Miranda (2021, p.216) descrevem os professores-monitores como profissionais que acompanham e orientam os estudantes durante o processo de formação por alternância e em outros momentos educativos. Eles são os responsáveis por mediar os processos de ensino-aprendizagem, tanto durante o tempo em que os estudantes estão na escola (Tempo Escola) quanto no período em que estão em seus territórios e comunidades (Tempo Comunidade). Além disso, os professores-monitores têm a função de valorizar os saberes e práticas locais dos estudantes, promover a vida associativa da escola e contribuir para uma educação contextualizada e significativa.

Nas EFAs, os instrumentos didático-pedagógicos, que levam o docente a ultrapassar as obrigações de um professor, têm função na sala de aula, com preparo de material didático, mas também precisam acompanhar o estudante, no período que estão na escola, do levantar ao deitar, pesquisar e procurar soluções para os problemas do campo, conforme Oliveira e Freixo (2020) destacam. Tais instrumentos orientam o trabalho pedagógico nas escolas no que se refere à utilização da PA.

A União Nacional das Escolas Famílias do Brasil (UNEFAB, 2018) classifica os instrumentos em quatro grupos principais: atividades de pesquisa (plano de estudo, folha de observação e estágios); atividades de comunicação-relação (colocação em comum, tutoria, caderno de acompanhamento, visita à família e comunidade); atividades didáticas (visitas e viagens de estudo, serões, intervenções externas, atividades de retorno, experiências, projeto profissional, caderno didático para as aulas/cursos); e avaliação de aprendizagem (formativa).

De todo modo, essa estrutura/classificação quanto ao uso desses dispositivos pedagógicos pode variar de escola para escola, tanto no que diz respeito à quantidade de instrumentos aplicados como na sua eficácia. Para efetivar a alternância, cada EFA elabora coletivamente um plano de ação cujo objetivo é organizar os instrumentos pedagógicos e as alternâncias (escola, família, escola). Esse plano adequa o currículo à realidade dos educandos e associa os assuntos a serem estudados nos períodos letivos e fundamentando os planos de ensino e de aula.

Entre os diversos pontos de reflexão, cabe analisarmos criticamente a profissionalização dos professores-monitores na materialização desses instrumentos, ao considerarmos que o processo formativo desses profissionais revela-se frequentemente frágil, no sentido de não contemplar as especificidades da PA. Muitas vezes, essa formação é aligeirada para atender a imposições do sistema educacional, que, por sua vez, é influenciado por lógicas da sociedade capitalista, como a demanda por uma formação padronizada e em larga escala, que visa à eficiência e à homogeneização do ensino, e a priorização de competências voltadas para o mercado de trabalho urbano, que frequentemente desvaloriza os saberes e as práticas do campo.

Contudo, o movimento da práxis permite aos professores-monitores superar os desafios de seu contexto profissional, problematizando a realidade, como sujeitos do mundo da experiência, com consciência crítica e dialógica (Freire, 2005). Nesse viés, a prática educativa é exercida com saberes múltiplos, emancipadores, na qual os professores monitores precisam estar em um processo contínuo, dispostos a problematizar os aspectos da vida cotidiana, essenciais à educação.

A prática educativa nas EFAs, alicerçada nos pressupostos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, promove uma articulação indissociável entre teoria e prática. Para tanto, os projetos educativos partem da realidade dos estudantes e utilizam os múltiplos espaços da escola e da comunidade como lócus para a consolidação dos princípios teórico-metodológicos da PA. Dessa forma, busca superar um modelo de ensino tradicionalmente fragmentado e desvinculado da vivência dos educandos, promovendo um conhecimento integrado e significativo.

Os projetos educativos desenvolvidos nas EFAs, pelos professores-monitores, articulam os saberes que os estudantes possuem, construídos a partir das vivências no Campo com os conteúdos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento. O Projeto Político-Pedagógico de cada EFA orienta a execução das ações educativas.

As atividades educativas desenvolvidas nas EFAs abrangem projetos interdisciplinares, atividades práticas de campo, palestras, feiras, debates, seminários, atividades esportivas, rodas de diálogo e outras. No desenvolvimento dessas atividades, os estudantes assumem as responsabilidades na construção e desenvolvimento dessas práticas, considerando que na dinâmica da PA, o aspecto coletivo é presente. O suporte dos professores-monitores constitui um elemento necessário nesse processo.

A formação adequada dos professores-monitores garante a profissionalização docente, a qualidade do ensino, a eficácia da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a formação dos professores-monitores contribui para a construção de uma equipe pedagógica qualificada e engajada no movimento das EFAs. Esse preparo dinamiza as potencialidades que a PA proporciona no processo de ensino e de aprendizagem. As formações também são capazes de promover um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor favorecendo a troca de experiências e saberes. Os professores-monitores preparados têm a capacidade de orientar os estudantes de maneira assertiva, estimulando a autonomia, a criatividade e o senso crítico, e proporcionando uma experiência educativa enriquecedora e significativa.

Araújo e Silva (2023, p.16) discutem acerca da formação dos professores-monitores, evidenciando que “investir na formação dos monitores é fundamental para

fortalecer a pedagogia da alternância, garantir a qualidade do ensino e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes envolvidos nesse modelo educacional”. Assim, realçamos a existência de uma diversidade de benefícios que a formação, seja inicial ou contínua, proporciona aos professores-monitores atuantes nas EFAs.

É nesse contexto formativo que enfatizamos a profissionalização dos professores-monitores atuantes nas EFAs, utilizando a PA, como relevante tema. A temática permite refletir sobre os avanços e retrocessos ao longo da história da educação brasileira, as lutas, os debates e a organização dos professores em movimentos sindicais para conquistar a regulamentação da profissão, melhorias na formação docente, emancipação coletiva, valorização do magistério, compromisso com os professores. Essas reflexões abrangem a esfera acadêmica e a sociedade, sistematização do ensino, estabelecimento de um currículo inclusivo e emancipatório, e melhores condições de trabalho para os professores.

NOTAS (IN) CONCLUSIVAS

Este estudo, realizado por meio de uma revisão sistemática da literatura, buscou responder o seguinte problema: quais as dificuldades ou desafios apresentados no processo de profissionalização docente na educação básica nas Escolas Famílias Agrícolas? Nosso objetivo era analisar e sistematizar as principais dificuldades ou desafios identificados na profissionalização docente nesse contexto específico.

Os resultados indicam que a profissionalização docente na Educação Básica tem recebido maior atenção no campo acadêmico, refletindo as crescentes demandas por qualificação e valorização do magistério. Apesar dos avanços, há uma percepção generalizada de que o processo formativo ainda apresenta fragilidades. Entre elas, destacamos a insuficiência de políticas de formação contínua que atendam às especificidades das EFAs, além de uma formação muitas vezes superficial e descontextualizada, influenciada por lógicas da sociedade capitalista que priorizam a

padronização do ensino, do currículo e a preparação para o mercado de trabalho urbano.

As pesquisas realizadas indicam a necessidade de ampliação de discussões, devido à complexidade do tema. Desse modo, as contribuições deste trabalho poderão ser diversas e potencialmente significativas, norteando acerca dos aspectos inerentes à profissionalização docente nas EFAs e possibilitando novos direcionamentos e subsídios a pesquisas complementares.

Foi observado também, nas análises empreendidas, que o processo de profissionalização docente muitas vezes não é amplamente discutido nos documentos institucionais e que as propostas de formação são isoladas e descontínuas, sobretudo a formação dos professores-monitores atuantes na educação básica nas EFAs, o que pode prejudicar o ensino-aprendizagem, especialmente devido à rotatividade de tutores nos cursos à distância (Pasqualli; Carvalho, 2020).

Outro desafio relevante refere-se à rotatividade dos professores-monitores, que prejudica a continuidade e a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. A ausência de espaços institucionais para a reflexão coletiva e o fortalecimento da prática reflexiva também representam obstáculos à formação de professores críticos, autônomos e capazes de atuar de forma efetiva na Pedagogia da Alternância.

Diante desses desafios e outros, é fundamental repensar as políticas de formação inicial e continuada, valorizando a especificidade do trabalho nas EFAs e promovendo uma formação que integre teoria e prática de forma mais consistente. Assim, será possível fortalecer a profissionalização docente, melhorar a qualidade do ensino e valorizar os profissionais que atuam nesse espaço, contribuindo para uma educação mais inclusiva, contextualizada e emancipadora.

Considerando o que já foi apresentado, ressaltamos que estudar a profissionalização docente do professor-monitor, na perspectiva da PA, permitiu uma reflexão maior e mais ampla sobre o tema, bem como contribuiu para uma ressignificação sobre as ações que permeiam a prática do professor monitor. Desse modo, será possível repensar a profissionalização docente no contexto das EFAs.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Estágio supervisionado, profissionalização e profissionalidade docente: do que estamos falando? **Revista Teias**, v. 20, n. 58, p. 250-264, jul./set., 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39115>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA, Luciane Teixeira da. Formação por alternância na educação: uma proposta em movimento e em disputa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e267799, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QgmgBkrnykWLvhF4T4nF3Cb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2024.
- BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. Construção da Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e perspectivas. Posfácio. In: NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Ed. UFES, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, de 23 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; LAUS-GOMES, Victor. Revisão sistemática de literatura em educação: Características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade (LES)**, Teresina, v. 27, n. 54, p. 139–169, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 08.jul.2024.
- CARDOSO, Tereza; ALARCÃO, Isabel; ANTUNES, Celorico J. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto, 2010.
- COSTA, Rosimary Vieira. **As Contribuições das Famílias nos Projetos Socioeducativos da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-Piauí**. Dissertação (Mestrado em educação), f. 148. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.
- DO NASCIMENTO, Bruna Gonçalo; DE OLIVEIRA, Francisca Fabiana Bento; ANDRADE, Beatriz de Pontes Medeiros; BÔTO, Anne Heide Vieira; GOMES, Maria de Fátima Cavalcante; DE SOUSA, Maria Fabilene Bento Oliveira; E SALES, Maria Julieta Fai Serpa; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Formação e profissionalização docente: ponderações contemporâneas. **EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1060–1071, 2023. DOI: 10.25110/educere.v23i3.2023-002.

MOREIRA, Fernanda Arantes; TEIXEIRA, Juraci Lourenço; DE SOUZA, Tânia Maria Costa. A profissionalização docente e as suas adversidades. **Revista Sociedade Científica**, vol.7, n. 1, p.4031-4039, 2024. <https://doi.org/10.61411/rsc202474017>

NOSELLA, Paolo. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (MEPES): proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. In: FOERSTE, Erineu et al. **Pedagogia da alternância: 50 anos em terras brasileiras memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2021.

FONSECA, Aparecida Maria. Universidade e pedagogia da alternância: compromisso com a formação de educadores. **Encruzilhadas da universidade particular: caminhos e possibilidades**. Brasília: Universa 2006. p. 303-322.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: **Alternância e desenvolvimento**. Salvador (BA): União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 1999. p. 39-48.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2024.

JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação dos professores na Pedagogia da Alternância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Vitória, ES: Ed. UFES, 2007.

MARCELO, C. Formação de professores: para uma mudança de paradigma. In: **Formação de professores: contextos, saberes e práticas**. Porto: Porto Editora, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MATE, Geraldo Teodoro Ernesto. A dinâmica e os desafios da profissionalização docente: no encalço da renovação pedagógica da educação básica em Moçambique.

Revista Educere Et Educare, v. 18, n. 46, p. 229-254, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.48075/educare.v18i46.30784>.

MORANDI, Maria Isabel W. Motta; CAMARGO, Luis F. Riehs. Revisão sistemática da literatura. In: DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel P.; ANTUNES Jr, José A. Valle. **Design science research: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

NASCIMENTO, B. G.; OLIVEIRA, F. F. B.; ANDRADE, B. P. M.; BÔTO, A. H. V.; GOMES, M. F. C.; SOUSA, M. F. B. O.; SALES, M. J. F. S.; CAVALCANTE, M. M. D. Formação e Profissionalização Docente: Ponderações Contemporâneas. **Educere - Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 3, p. 1060-1071, 2023. DOI: 10.25110/educere.v23i3.2023-002.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Ed. UFES, 2012.

NOSELLA, Paolo. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (MEPES): proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. In: Erineu Foerster ... [et al.]. **Pedagogia da alternância: 50 anos em terras brasileiras memórias, trajetórias e desafios**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019. 369 p.

OLIVEIRA, Grasiela Lima de; FREIXO, Alessandra Alexandre. Alternando Professoralidades no Campo: Entre o Passado e o Presente, um Estar-Sendo Professor-Monitor em uma Escola Família Agrícola. **EDUR - Educação em Revista**, v. 36, e216543, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698216543>.

PASQUALLI, Roberta.; Carvalho, Marie Jane S. Profissionalização docente para atuar nos cursos de Licenciatura a Distância em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, e171963566, 2020. DOI:<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3566>.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Dom Quixote, Lisboa, 1993.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A participação dos agricultores na construção dos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, p. 05-15, 2002.

RAMALHO, Betania; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003;

SILVA, Lourdes Helena da. As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias? Viçosa, MG: UFV, 2003.

SILVA, Adriana Rodrigues da; SULZBACHER, Aline Weber. Escola Família Agrícola: reflexões sobre as contribuições para comunidades rurais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e5756, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e5756. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/5756>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, Diego Gonzaga Duarte da; SILVA, Lourdes Helena da; MIRANDA, Élide Lopes. A alternância na licenciatura em educação do campo: a perspectiva dos monitores de escolas família agrícola. **Linguagens, Educação E Sociedade (LES)**, Teresina, Ano 26, n. 46, jan./abr. p. 213–235, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1033>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SOUSA, Luana Vieira de. **Formação continuada de monitores de EFAs e prática docente**: travessias e experiências na Pedagogia da Alternância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

SCHNEIDER, M. B. D. A prática educativa emancipadora nas escolas do campo. In: SANTOS, A. R., SILVA, G. J., OLIVEIRA, J. M. S.; COELHO, L. A. **Educação do campo**: políticas e práticas [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2020. p. 69-80. Movimentos sociais e educação series, vol. 2. ISBN: 978-65-86213-20-1. <https://doi.org/10.7476/9786586213201.0004>.

TARDIF, Maurice. El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. In: ANDERSON, G. et. al. **Políticas docentes**: Formación, trabajo y desarrollo profesional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO, 2013. p. 19-44.

UNEFAB. **Documentos**. 2018. Disponível em: <http://www.unefab.org.br>. Acesso em: 18 jun. 2024.

HISTÓRICO

Submetido: 01 de Dez. de 2025.

Aprovado: 25 de Fev. de 2026.

Publicado: 20 de Fev. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO-ABNT:

SOUSA, Luana Vieira de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Profissionalização docente na educação básica em Escolas Famílias Agrícolas: uma revisão sistemática. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade-LES**. V. x, N. x, e2022XX, 2026.