

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DEBATE:

### Desvelando as contradições da BNCC

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA <sup>1</sup>  
UESB  
TIHARA RODRIGUES PEREIRA  
UESB  
ARLETE RAMOS DOS SANTOS  
UESB

#### Resumo

Este artigo faz parte de uma pesquisa em Rede<sup>2</sup>, cujo recorte aqui apresentado aborda a formação de professores, em especial, os que atuam no campo no município de Bom Jesus da Lapa - Bahia, no que se refere às contradições das políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando dois aspectos: o contexto da Educação do Campo em relação à formação docente, com destaque para o Território de Identidade Velho Chico (TVC), na Bahia; Os dados apresentados foram coletados por meio de questionários e análise documental. A pesquisa é de tipo qualitativa, analisada com pressupostos do Materialismo Histórico-dialético, e os resultados evidenciam um cenário preocupante sobre essa formação. As contradições evidenciadas na prática pedagógica dos docentes a partir da formação continuada ofertada pela rede municipal. Merece maior atenção as contradições das normatizações vigentes na compreensão da Educação do Campo e a prática docente, pois a fragmentação da formação na parte curricular dedicada ao trabalho docente como hoje se apresenta na rede municipal analisada, tem se observado algumas ações voltadas, não para a práxis, mas sim, para o pragmatismo.

4977

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores. Prática docente.

#### Abstract

This article is part of a research in Network, whose excerpt presented here addresses the training of teachers, especially those who work in the field in the municipality of Bom Jesus da Lapa - Bahia, with regard to the contradictions of curricular policies such as the Base National Common Curricular (BNCC), considering two aspects: the context of Rural Education in relation to teacher training, with emphasis on the Velho Chico Identity Territory (TVC), in Bahia; The data presented was collected through questionnaires and document analysis. The research is qualitative, analyzed with assumptions of Historical-dialectical Materialism, and the results highlight a worrying scenario regarding this formation. The contradictions evidenced in the pedagogical practice of teachers based on the continuing education offered by the municipal network. The contradictions in the current regulations in the understanding of Rural Education and teaching practice deserve greater attention, as the fragmentation of training in the curricular part dedicated to teaching work as it currently appears in the municipal network analyzed, has seen some actions aimed, not at praxis, but rather, for pragmatism.

<sup>1</sup> Os dados de cada autor/ra devem ser inseridos após as referências, como exemplificado ao final deste modelo/template.

<sup>2</sup> Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP).

**Keywords:** Common National Curriculum Base. Teacher training. Teaching practice.

## **Introdução**

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no Território de Identidade Velho Chico (TVC), no estado da Bahia, que teve como objetivo analisar a formação continuada dos professores que atuam nas escolas do campo, com foco na prática docente, a partir do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para compreensão da realidade pesquisada, optamos por fazer uma contextualização do referido Território de Identidade no que diz respeito à questão educacional, e para uma análise sobre os aspectos da BNCC, estabelecemos como recorte o município de Bom Jesus da Lapa, por ser o que tem a maior população urbana e rural, bem como, o maior número de escolas no campo e na cidade. O caminho adotado para a escrita deste artigo foi, inicialmente, destacar alguns elementos sobre a Educação do Campo que surge na década de 1990, por meio da luta da classe trabalhadora, e que tem os camponeses como sujeitos e protagonistas; na segunda parte apresentamos aspectos da formação continuada de professores no contexto das políticas educacionais; Por fim, na terceira parte destacamos os aspectos metodológicos e apresentamos os resultados da pesquisa sobre o TVC com dados explicativos sobre a educação e a implementação da BNCC em diálogo com a prática pedagógica dos docentes.

4978

## **Para início de conversa sobre a Educação do Campo...**

A Educação do Campo foi protagonizada pelos movimentos sociais organizados em torno do direito à educação, que tem como fundamento o projeto histórico de sociedade da classe trabalhadora nos espaços rurais. Assim, em 1997, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária surge o termo “Educação do Campo”, para designar os interesses dos camponeses, em contraponto à Educação Rural, que já vinha sendo implementada no campo pelo estado capitalista, cuja base se sustenta nos interesses do agronegócio no campo (Santos; Nunes, 2020). Portanto, observa-se que a Educação do Campo e a Educação Rural são antagônicas em seus propósitos. O projeto educativo da Educação “do” Campo, em sua própria gênese, é pensado em uma relação horizontal, de pertencimento, identidade e valorização, como afirma Caldart (2009, p.41).

As lutas pela Educação do Campo estão voltadas para todos os aspectos que possam garantir educação de qualidade: formação docente, infraestrutura da escola, financiamento, gestão, currículo etc. Mas, atualmente, um desafio tem se destacado: o combate ao fechamento de escolas do campo que tem aumentado consideravelmente nos últimos anos em descumprimento à Lei nº 12.960/2014. De acordo com Silva (2021), o fechamento de escolas no campo tem provocado grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, na medida em que são transferidos para as escolas da cidade. Com isso, ao se distanciar de seu universo cultural, o estudante tem o seu processo de aprendizado prejudicado, pois requer muita energia, disposição e motivação para enfrentar a viagem até a escola, o que ratifica a dinâmica da desigualdade social na educação. Portanto, compete ao poder público viabilizar o direito à educação para garantir a educação básica e de qualidade, no local que os sujeitos residem, caso contrário, pode configurar violação dos princípios preconizados na Constituição Federal de 1988, como também do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) e Lei nº 12.960/2014.

Para atuar em escolas do campo, com tanta diversidade de sujeitos que possuem identidades específicas, a formação inicial e continuada deve estar atrelada com a realidade do público a ser atendido, porém, a proposta de Educação do Campo para a formação de professores difere das agências do mercado. No âmbito da política educacional, encontramos fundamentos em programas específicos oriundos das lutas do Movimento de Educação do Campo e do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que estão sintetizados no Decreto nº 7.352/2010, que regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo); Resolução CNE/CEB nº 1, de Abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 2 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (complementares), dentre outros.

### **Formação continuada de professores do campo e a prática pedagógica: resistir ou adaptar-se?**

Tratar da temática que se refere à formação continuada é, antes de mais nada, imprescindível conceituar o que a palavra formação nos remete. Buscamos referendar Freire quando destaca que a formação implica que o formador e o formando são compreendidos como

seres em constante processo de construção, sendo considerada pelo autor como uma vocação ontológica uma vez que tornam-se capazes de ser protagonistas das suas histórias contribuindo para transformação social no contexto que estão inseridos (Freire, 1993, p. 22-23).

A formação continuada dos professores no Brasil não é um tema recente no debate da educação e no desenvolvimento profissional. Ela possui uma trajetória histórica marcada por controles atravessados por ideologias políticas, econômicas e culturais de cada época. Diversos encaminhamentos têm marcado a formação continuada de professores no Brasil, no nosso caso, a ênfase é a partir da década de 1990 até os dias atuais. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº2, de 9 de junho de 2015, indica que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p.340).

Em observação às considerações de estudiosas da Educação do Campo sobre a formação do professor destacamos que,

4980

A formação docente é compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano da sua prática educativa (Santos; Souza, 2015, p.37811).

Esses entendimentos sobre o conceito de formação continuada docente têm sido motivo de muito debate sobre a identidade do professor, pois questiona-se: que professor queremos formar? Qual o papel deste profissional na educação de crianças, jovens e adultos que estudam em escolas do campo?

Concordamos que a formação continuada aconteça para o desenvolvimento da prática pedagógica, todavia, como práxis na unidade entre teoria e prática. Apontamos que a formação na prática e pela prática tem como consequência a pesquisa e reflexão solitária do docente, esvaziando-se de sua problematização as causas e consequências das desigualdades e das injustiças, desconstruindo o perfil político e crítico do professor sobre temas educacionais que envolvem a humanidade numa sociedade dividida em classes.

No tocante ao currículo, destacamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa o esvaziamento da função social da escola e privilegia a pedagogia do aprender a aprender (Duarte, 2010). A contradição é posta ao indicar esse conjunto de decisões apresentados no Quadro 2 para organização dos currículos das Escolas do Campo, decisões vazias de compromisso com o desenvolvimento dos sujeitos do campo e com a bandeiras de lutas dos movimentos sociais que constroem a Educação do Campo pautada na equidade. Com base nos estudos e pesquisas para fortalecimento das discussões trazidas sobre a formação continuada de professores de acordo com a Educação do Campo, Silva (2021) organizou o Quadro 2, abaixo, com discussões encontradas nos estudos de Silva (2019), Vásquez (2011), Martins (2010), Duarte (2010), Caldart (2020), de Souza e Santos (2016) e da Base Nacional Curricular – BNC – Formação Continuada nº 1 de 2020 e BNCC.

Quadro 2 — Formação continuada com epistemologia da prática e da *práxis*

<b>Como é vista a formação continuada de professores</b>	
<b>Com a epistemologia da prática (Educação rural)</b>	<b>Com epistemologia da <i>práxis</i> (Educação do Campo)</b>
Orientada pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e experiências de professores com mais tempo na carreira (tutores).	Sólido domínio teórico dos saberes do seu campo disciplinar e curricular de <i>práxis</i> e competência para a transformação desses saberes em situação de prática para desenvolvimento da aprendizagem.
Construção de teoria sobre a prática por meio da ação-reflexão-ação.	Reflexão na perspectiva da <i>práxis</i> , privilegiando a unidade entre teoria e prática. Pensar a função social da educação, da escola e do professor problematizando a escola que temos na tentativa de construção da que queremos.
Foco apenas nos problemas imediatos do chão da sala de aula. Retrata os povos do campo diante da visão do capital de forma estereotipada.	Possibilita a reflexão permanente sobre o cotidiano escolar, sobre sua prática pedagógica e a realidade na qual se dá estimulando a autonomia docente para equacionar a maioria dos problemas e desafios de competência docente. Formar professores críticos de problemas educacionais e socioculturais. Fortalecimento da resistência educativa. Negar a precarização, ao individualismo e inflexibilidade das práticas bancárias de ensino. Construindo vínculos entre a função social da escola e a função socioambiental da terra. O campo como um lugar de vida e de possibilidades com sujeitos capazes de transformar a sociedade.
Formação em serviço pensada por meio do mundo urbano. Foco na resiliência, para adequar a realidade vivida sem questionamentos e incômodos, trabalhar cada vez mais a serviço do capital. Formação com orientações do governo federal, associações especializadas e inovações educacionais.	Formação crítica construída pelos e com os sujeitos do campo, com desenvolvimento no espaço escolar e/ou fora deste com processo reflexivo que possibilite a análise de questões inerentes à formação continuada, abastecendo-se do diálogo entre as universidades, institutos, os movimentos sociais, comunidade, professores e secretárias de educação.

Como é vista a formação continuada de professores	
Com a epistemologia da prática (Educação rural)	Com epistemologia da <i>práxis</i> (Educação do Campo)
Aperfeiçoamento profissional de acordo as evidências que recolhe sobre as aprendizagens dos alunos.	Práticas de formação continuada fundamentada pela explicação teórica da realidade e da experiência vivida, nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade.
Reflexão sistemática sobre a prática individualizada e foco nas avaliações externas. Responsabilização do professor pelo ensino e pela sua prática.	Pensar o trabalho pedagógico com dimensão coletiva e social, pensando a prática em coletivo, pensando a escola, pensando a comunidade, pensando o mundo, pensando a formação humana como direito.

Fonte: Silva (2021).

Podemos salientar que “a epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional” (Brasil, 2019). Na contramão da epistemologia da prática, adotamos a epistemologia da *práxis*. Silva (2021) *apud* Silva (2017, p. 6) apresenta “a *práxis* como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade”.

Nesse viés, para Educação do/no Campo, além dos já citados temas como reforma agrária/latifúndio, campesinato/agronegócio, Educação Rural/Educação do Campo devem ser observados sem nos esquecer de que precisamos apreendê-los de acordo com a análise concreta da realidade, a fim de superarmos a visão aparente, ou seja, avançar para além da aparência, até a essência.

Não há problema sobre o professor refletir a sua prática, todo profissional tem o direito de repensar e promover o melhoramento contínuo do seu fazer pedagógico. A lacuna encontra-se em refletir exclusivamente sobre os aspectos do dia a dia, e instrumentos que permeiam a prática apenas no chão da sala de aula e em círculos fechados das formações em serviço, ou seja, a formação com base na epistemologia da prática, vazia de sentidos emancipatórios e da construção da real função da educação (Silva, 2021).

Dessa forma, o professor afasta-se da totalidade na qual estão imersos temas centrais de ordem individual e coletiva que precisam estar presentes na realidade educativa no âmbito do conhecimento do professor, e, em especial, o professor de escolas do campo, quais sejam: questões como igualdade de gênero, orientação sexual, racismo estrutural, racismo ecológico, racismo institucional, racismo geográfico, agronegócio, a posse da terra, reforma agrária, campesinato, agricultura familiar, relação educação e trabalho, divisão de classe social, capitalismo agrário, entre outros temas caros para formação continuada de professores.

A educação crítica emancipadora também espera um professor reflexivo, um professor pesquisador, mas que pesquise sua prática com apoio das universidades, da pesquisa com aprofundamento teórico e da ética, o contrário disso será apenas para resolução de problemas temporários. Portanto, esse professor precisa ser um profissional reflexivo sobre a revelação das contradições da totalidade em suas múltiplas determinações, sem a presunção de adaptar-se a situações complexas do cotidiano escolar, mas de incomodar-se com a real situação vivida pelos educandos e pelas suas condições de trabalho ao ponto de investir em tentativas de transformações da realidade educativa com a ampliação do foco do ensino para aprendizagem.

Na década de 1990, o Brasil já estava imerso na crise estrutural do capital, uma possível superação as estratégias estabelecidas apontam a diminuição do papel do Estado na gestão de políticas e a ampliação do livre mercado. Nesse sentido, Mézáros (2011) entende que a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos, e expõe que o capital é uma forma incontrolável do controle sociometabólico, nasceu na história como a mais poderosa estrutura totalizadora de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos devem ajustar a si ou adaptar-se (Mészáros, 2011).

Nessa conjuntura, Peroni (2008) destaca que as teorias neoliberais e terceira via têm em comum o diagnóstico da crise do capital, de que o culpado é o Estado, mas propõe estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende a privatização, e a terceira via o Terceiro Setor. Com base nas sugestões apontadas pelo neoliberalismo, o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em sua gestão, propôs a reforma do Estado e como estratégia instituiu o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que constituiu um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no qual a,

reforma do Estado deve ser entendida dentro de um contexto de redefinição do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico social pela via de produção e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p.12).

Essa reforma posiciona o professor como o sujeito capaz de preparar indivíduos que se adaptem aos meios de produção e reprodução do trabalho de modo a superar a crise capitalista com as contradições do mundo globalizado. A ideologia que movimenta historicamente as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e da cidade é vista como reguladora dos comportamentos e valores que a sociedade classista deseja moldar. Para que este papel formador atenda aos fetiches da sociedade do capital, Maués (2012, p.9) ressalta que foram “definidas competências necessárias para formação do professor, com objetivo para torná-lo apto ao trabalho exigido por esta sociedade”.

Para atender as exigências do mundo globalizado os organismos internacionais exigem um trabalhador para além de eficiente, é preciso que seja também obediente. Maués (2012, p.2015) complementa: “este modelo de trabalhador que a classe dominante deseja moldar na escola é reflexo das transformações ocorridas no mundo do trabalho como as do fordismo<sup>3</sup> ao Toyotismo”<sup>4</sup>. Com isso, a BNCC apresenta para a Educação Básica as aprendizagens essenciais, definindo que estas devem “concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam no âmbito pedagógico os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p.8). As proposições da Declaração de Dakar (2000), aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e ser, são encontradas nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, pois seu documento curricular deixa claro que os conteúdos devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Nesse sentido, as

decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil,2017, p.13).

4984

Podemos notar que a pedagogia do “aprender a aprender”, enfatizada no período da ditadura militar, retorna com a concepção de que “ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (Gatti, 2008, p. 62).

Essas reflexões recaem sobre a aplicação da técnica pela técnica na sala de aula, sem posicionamento crítico e distante da teoria retratada no cenário que vivemos com as implicações dos documentos oficiais, como a BNCC, na qual a noção de prática é limitada no âmbito do saber fazer na sala de aula. Essa ênfase na prática apresenta uma visão empirista, reduzindo o trabalho do professor à técnica, agora mais flexível, criativa e autônoma. Nessa perspectiva, consideramos Caldart (2004), quando destaca que o que se almeja da Educação do Campo é exatamente o contrário do que está posto na BNCC: educar as pessoas que trabalham no campo

<sup>3</sup> Sistema de produção industrial baseado na fabricação em larga escala, na especialização do trabalho e na linha de montagem.

<sup>4</sup> Modo de produção caracterizado pela produção de acordo com a demanda, objetivando a não acumulação de produtos e matéria prima, conhecido como produção voltada para acumulação flexível.

não para serem subservientes, mas para que se organizem e assumam a condição de sujeitos no e do campo com dignos direitos e que tenham condições efetivas e dignas de se manterem no campo.

É importante atentar que a BNCC foi aprovada em sua terceira versão, a qual foi pouco debatida entre os educadores, após o golpe sofrido pela presidente Dilma. Assim, foi revista por instituições internacionais baseadas no *Common Core* americano (Caetano, 2018). Partindo do princípio de que são os professores que estão na sala de aula das escolas brasileiras, estes são os principais interessados na construção de políticas educacionais que vão direcionar seu trabalho docente, portanto, os principais sujeitos a serem ouvidos.

Aqui trazemos algumas análises e informações obtidas na pesquisa por meio dos questionários realizados com a finalidade de compreender a realidade em face do movimento dialético que a cerca. Os participantes deste estudo foram: professores, coordenadores e equipe da Secretaria Municipal de Educação. A finalidade da aplicação dos questionários foi desvelar as contradições presentes na Base Nacional Comum Curricular, bem como suas implicações na práxis dos docentes das escolas do campo no território do Velho Chico na cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia.

Buscamos ainda, por meio desta investigação, atender o que nos propomos quando traçamos o objetivo de analisar a formação de professores desvelando as contradições da BNCC e suas implicações na prática docente nas escolas do campo. Observamos que esta Base se fortalece tendo como uma das finalidades investir em formação de professores, a fim de que se concretize enquanto currículo, todavia, a sua materialização no contexto educacional, sem uma postura crítica, leva à composição de licenciaturas. De acordo com a BNC-formação, o graduando dos cursos de licenciatura é direcionado a aprender trabalhar com a BNCC na educação básica, o que foge à lógica da práxis docente pautada em refletir o cotidiano dos alunos como suporte para o seu trabalho. Essa relação cria uma arriscada transferência entre teoria e prática, centrando o processo formativo do docente na prática do aprender a fazer, ou aprender a ser, havendo uma intencionalidade de que ser professor seja uma questão de aptidão, tornando a práxis docente uma prática que se define apenas pelas estratégias, pelo imediatismo, ou mesmo para repassar conhecimento informações, e não com o intuito de formar um sujeito emancipado.

### **Aspectos metodológicos e resultados da pesquisa a partir do recorte apresentado dentro do Território de Identidade Velho Chico**

Os resultados apresentados neste texto são oriundos de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de análise de documentos e questionário de perguntas abertas e fechadas. Gil (2007, p. 131) reforça que “a principal vantagem das questões abertas é a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas”. Utilizamos o materialismo histórico-dialético como fundamento da análise de dados, no qual “As características qualitativas e quantitativas distinguidas nesse grau do desenvolvimento do conhecimento são consideradas como coexistentes, independentes umas das outras.” (Cheptulin, 1982, p. 126).

Apesar da pesquisa ter sido realizada no estado da Bahia, recortamos para este texto o Território de Identidade Velho Chico. Os territórios são identificados por alguns elementos que possibilitam uma conexão entre aspectos identitários e culturais. Nas palavras de Santos, “o território é o lugar que desemboca todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência” (Santos, 1999, p. 1).

Nesse contexto, concebemos este Território como o lugar onde as pessoas vivem e sobrevivem pautadas nas lutas, resistências e relações historicamente construídas. O Território de Identidade Velho Chico é composto de 16 municípios, está localizado no Vale Sanfranciscano, entre as coordenadas aproximadas de 10°14’ a 14°42’ de latitude sul e 42°4’ a 44°27’ de longitude oeste, ocupando uma área aproximada de 45.986 km<sup>2</sup> (IBGE, 2022). Equivalente a, aproximadamente 8,14% do território estadual.

No Território Velho Chico estão localizadas trinta e sete Comunidades Quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares, quatorze em Bom Jesus da Lapa, oito em Riacho de Santana, três em Paratinga e duas em cada um dos seguintes municípios: Carinhanha, Igaporã, Malhada, Muquém do São Francisco, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. Há também comunidades indígenas em três de seus municípios: em Barra vivem os Atikum, Kiriri; em Ibotirama, os Tuxás; e em Serra do Ramalho, os Pankararuse. No Território há 9.479 famílias assentadas pela reforma agrária e 96.776 pessoas ocupadas na agricultura familiar

O município de Bom Jesus da Lapa, que é destaque nesse território, além de ser um dos mais antigos tem a maior população, apresenta dinamismo econômico diferenciado, principalmente associado à atividade do turismo religioso. Além disso, é um dos maiores em extensão territorial, compondo uma área de 45,9 km<sup>2</sup>, constituído administrativamente pelos municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos

Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. O Território supracitado traz em seu seio a bacia hidrográfica do Rio São Francisco, também conhecido como Velho Chico, que integra uma das mais importantes bacias hidrográficas do país. Espaço constituído de inúmeras lendas e narrativas que possibilitaram a este lugar um importante viés econômico, incluindo os demais município Paratinga, Sítio e Serra do Ramalho.

Do ponto de vista educacional o número de matrículas, do referido Território apresenta a configuração descrita no Quadro 3.

**Quadro 3 - Número de matrículas: campo e cidade**

ANO	2010		2014		2018		2020		2021		2022	
	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CA MP	CID
Barra	10.190	8.102	8.335	7.392	3.984	8.361	6.413	8.307	6.369	5.539	5.981	5.269
Bom Jesus da Lapa	7.129	5.764	6.081	5.971	5.471	8.500	5.996	9.533	6.962	9.506	5.468	8.458
Brotas de Macaúbas	2.116	1.280	1.864	1.145	1.450	1.080	1.314	1.067	1.305	860	1.311	851
Carinhanha	4.591	4.282	4.116	4.233	3.385	2.859	3.086	3.611	3.175	1.900	3.176	2.746
Feira da Mata	405	1.206	287	1.003	278	1.186	250	1.094	229	837	196	860
Ibotirama	1.599	6.196	1.312	5.842	1.196	5.476	994	5.663	883	4.562	806	4.889
Igaporã	1.772	2.147	1.415	2.043	1.108	2.002	954	1.987	1.026	923	2.114	2.043
Malhada	3.809	1.988	3.220	1.939	2.879	1.841	2.578	1.723	2.590	1.564	2.450	1.929
Matina	1.279	2.046	914	2.010	840	1.947	832	2.014	803	1.497	803	1.455
Morpará	673	1.727	535	1.656	586	1.669	496	1.555	503	1.508	513	1.580
Muquém do São Francisco	3.511	1.185	3.266	732	2.983	643	2.729	633	3.161	737	2.751	630
Oliveira dos Brejinhos	3.495	3.047	2.977	2.667	2.491	2.018	2.272	1.990	2.241	1.876	2.227	1.807
Paratinga	6.193	3.988	5.085	3.889	4.420	4.060	3.973	4.086	3.992	3.314	3.930	4.018
Riacho de Santana	3.036	4.480	2.813	3.776	2.293	3.978	2.101	3.795	2.162	3.934	2.041	3.660
Serra do Ramalho	6.884	3.768	5.821	3.409	5.611	3.416	5.402	3.378	5.733	2.199	6.043	2.162
Sítio do Mato	2.362	2.312	2.337	1.863	1.672	1.796	1.618	1.753	1.671	1.926	1.568	1.849
<b>TOTAL</b>	<b>59.044</b>	<b>60.647</b>	<b>50.492</b>	<b>57.420</b>	<b>44.864</b>	<b>56.290</b>	<b>41.223</b>	<b>56.444</b>	<b>42.805</b>	<b>42.682</b>		

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do INEP (2021).

Ao analisamos o número de matrículas do território aqui apresentadas no Quadro 2 e seus 16 municípios, observamos que no ano de 2010 o Município de Barra teve uma maior quantidade de matrículas nas Escolas do Campo o que evidencia uma maior concentração da população neste espaço dentro do território. Já Feira da Mata teve o menor, ambos os dados foram decrescendo ao longo da década acima analisada. Diante disso, entendemos que no ano de 2010, o território apresentou um total de 59.044 matrículas nas escolas situadas no campo em relação ao ano de 2022 que apresentou um número total de 44.206, ocasionando uma perda de 14.838 alunos. Os dados mostram um menor número de matrículas dos alunos do campo em detrimento aos da cidade, demonstrando o reflexo da realidade do fechamento das escolas por

meio do qual gera um esvaziamento dos povos deste espaço, e, conseqüentemente, uma ruptura cultural.

O quadro a seguir apresenta dados com o número de escolas do campo e da cidade dentro do território.

**Quadro 4 - Número de escolas do TVC: campo e cidade**

ANO	2010		2014		2018		2020		2021		2022	
	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID	CAMP	CID
Barra	76	21	63	21	62	26	46	25	46	21	46	21
Bom Jesus da Lapa	60	32	54	34	35	32	31	31	30	25	21	05
Brotas de Macaúbas	40	04	37	04	35	05	27	05	28	04	27	04
Carinhanha	21	11	19	11	19	12	19	12	19	11	19	10
Feira da Mata	16	05	06	05	03	05	03	05	02	04	02	04
Ibotirama	10	21	07	20	07	21	5	18	04	16	04	16
Igaporã	10	06	10	05	10	05	10	05	10	05	10	05
Malhada	34	04	28	04	22	04	22	04	22	03	22	03
Matina	11	05	06	05	06	05	06	06	06	05	06	05
Morpará	22	07	21	07	08	06	05	06	05	05	05	05
Muquém do São Francisco	17	03	23	03	22	03	21	03	19	02	19	02
Oliveira dos Brejinhos	62	05	41	6	11	5	11	05	11	04	04	04
Paratinga	58	16	47	15	44	16	39	15	37	13	34	13
Riacho de Santana	20	11	18	07	18	08	17	08	17	08	17	08
Serra do Ramalho	42	04	41	07	36	07	33	07	33	06	34	06
Sítio do Mato	19	09	21	08	22	06	22	06	21	05	21	05
<b>TOTAL</b>	518	164	442	162	360	166	317	161	310	137	291	116

Fonte: QEDu(2023).

Os quadros 3 e 4 demonstram um panorama dos sujeitos atendidos no campo e evidencia que um considerável número de escolas situadas no campo foram fechadas ocasionando uma evasão no número de alunos e das famílias residentes nos espaços rurais, afinal, a escola é parte fundamental deste espaço.

Realizamos as entrevistas no município de Bom Jesus da Lapa, conforme dito anteriormente, e os colaboradores desta pesquisa foram a secretária de educação, professores, técnicos da secretaria de educação e coordenadores. Destacamos que cada um possui papel essencial para que o objeto investigado possa dar saltos qualitativos da aparência fenomênica à essência (Cheptulin,1982). A Secretaria de Educação representa uma organização política educacional neoliberal do poder público municipal; os professores do campo são os agentes selecionados para serem multiplicadores das políticas educacionais propostas pelos entes federados, representando, assim, o segmento da classe dos professores das escolas situadas no campo nos municípios pesquisados.

Toda análise exige um olhar sensível às nuances que permeiam uma pesquisa. Assim, analisar a BNCC em face das implicações advindas de políticas neoliberais não é tão simples. Partimos do pressuposto de que há sujeitos que não dispõem de informações suficientes para compreender a real intenção dos grupos que a organizaram, qual seja, transformar a educação em mercado. Nesse sentido, os professores pesquisados, ao responderem perguntas sobre a formação continuada, e como as proposições da BNCC contribuem para o desenvolvimento crítico da sua prática pedagógica, ou mesmo ao tecerem opinião sobre a BNCC, ou ainda, relatarem se há possibilidade de transformação da realidade a partir da avaliação das prescrições da Base para prática docente na escola do campo, notamos que quase a totalidade das respostas selecionadas têm aceções positivas sobre a BNCC, como pode ser percebido a seguir:

A formação com base na BNCC capacita o professor para nortear a ensino, com base em competências e habilidades para a sociedade como um todo. (Professor 01)

As compatibilidades desenvolvidas nessas questões da BNCC têm um papel muito importante dentro da nossa prática pedagógica, pois trabalhamos as habilidades e competências dos nossos alunos buscando sempre um trabalho que atende as questões multidisciplinares. É importante ressaltar que essas ações são aplicadas a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. (Professor 02)

Por se tratar de algo novo, é claro que temos muitas lacunas, perguntas, e por mais que lemos e lemos existem muitos trechos que não entendemos. Ainda temos muito a conhecer sobre a BNCC. Essas informações nos dão suporte de como planejar, como compreender e executar nossos planos seguindo a BNCC. (Professor 03)

Porém, com um adendo, percebemos que alguns coordenadores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação apresentaram posições contrárias ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular, como pode ser percebido nos excertos abaixo:

Suas propostas não favorecem o trabalho a partir das especificidades de cada escola, pois impõe a homogeneidade. (SEMED 01)

Focada na prática e na participação dos alunos no desenvolvimento dos estudos, pesquisas de campo e trabalho coletivo. (Coordenador 01)

Aperfeiçoando o professor para a redoma da sala de aula, não há como ser crítico e nem formar estudantes críticos. (Coordenador 02)

Nas falas aqui apresentadas, é possível perceber a ênfase dada à prática pedagógica por grande parte dos professores colaboradores da pesquisa. Essa lógica que a prática solitária pode resolver todos os problemas vivenciados por estudantes e professores do campo é um

pensamento ingênuo, o qual se contrapõe à visão de formação no movimento da dialética. É notório que “a prática, ou seja, a atividade intencional humana é, com certeza muito importante, pois é ela quem determina a consciência, porém a transformação da realidade advém de um momento dialético que envolve teoria e prática” (Silva; Curado, 2019, p. 60). Em seus estudos, Cheptulin (1982, p. 104) sinaliza que

a consciência é, por natureza, ideal, ela é o reflexo, a fotografia, a cópia da realidade existente e a representação, repousando sobre esse reflexo (sob a forma de um sistema de imagens ideais e de relações), da realidade futura, que atualmente ainda não existe.

A consciência do professor que atua no espaço do campo será formada de acordo com suas atitudes e ações na sua classe social, ou seja, com a sua prática na relação entre o trabalho e a comunidade. Seus atos condicionam resultados que serão sempre confrontados pela consciência. Sendo assim, a prática sem unidade com a teoria não constitui transformação de acordo as necessidades dos homens do campo, devido ao seu foco no saber fazer, e isso impede de analisar este direcionamento da técnica pedagógica e os vínculos com a sociedade capitalista, o que reflete as contradições reificadas na boa intenção da oferta de educação de qualidade para todos. A prática docente, por si só, assume o papel de racionalizar ações e, por meio da responsabilidade voltada para instrumentação, qualificar a eficiência do ensino, tornando-o limitado e sem construção crítica da realidade concreta vivida pelos povos do campo.

Sobre esse aspecto, por meio de questionário aberto perguntamos aos professores e coordenadores se as prescrições da BNCC atendem as especificidades da prática pedagógica na escola do campo? Obtivemos as seguintes respostas:

- Sim, atende as eletivas de forma gradual concebe e põe em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens, seleciona, produz, aplica e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender. (professor 1)
- Sim, pois ela busca orientar a prática escolar a partir de princípios formativos que a aproximam da vida em comunidade e que promovam o trabalho pedagógico escolar, na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos, conectada à transformação do mundo e à autotransformação. (professor 2)
- Sim. A BNCC está organizada permitindo o diálogo com os saberes do campo. (Coordenador 1)
- Sim. Não só na utilização da BNCC, pautando-se no que diz a Educação do campo e a nossa realidade. (Coordenador 1)

Diante das falas, é possível refletir que estamos em tempos de disputas, a classe dominante caminha cada vez mais com o intuito de padronização, obedecendo a uma esfera global com o

intuito de ajustar a educação de modo que cumpra o seu papel de atender a demanda do capital. Os professores e coordenadores ainda olham a BNCC como algo favorável ao trabalho com as especificidades das escolas do campo. As reformas educacionais na área do currículo se aprofundaram, sobretudo, após o golpe, tanto nos governos Temer como Bolsonaro.

Devemos observar atentamente que a BNCC, considerando a presença mais forte da avaliação, vem em um processo de continuidade que tem início no governo Dilma, no entanto, há outras forças que disputam o campo das reformas mais fortemente consolidadas no governo de Bolsonaro, com presença dos setores do capital nas políticas voltadas para a educação. Nos governos Temer e Bolsonaro percebemos o afastamento das instituições públicas, movimentos sociais, sindicatos e universidades do processo de debate sobre a BNCC, devido às reformas, como é o caso da Emenda Constitucional nº 95/2016, que retirou a concretização de várias metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2015), permitindo que a parte conservadora da sociedade atue na criminalização dos movimentos sociais populares, assim como a ascensão das instituições privadas, cada vez mais próximas e determinantes.

### Considerações finais

Neste texto buscamos problematizar a formação de professores e a Educação do Campo têm sido pautadas no âmbito das políticas públicas. Por meio dos dados coletados no Território Velho Chico, analisamos que o direito de estudar na comunidade de origem, como preconiza a legislação brasileira para os alunos e alunas do campo, tem sofrido ataque à medida que há o fechamento das escolas nos espaços rurais em todo o país, e no TVC não é diferente.

No que se refere às contradições postas, apresentamos os desafios vivenciados pelo município de Bom Jesus da Lapa do ponto de vista do currículo que precisa se adequar à política curricular da BNCC. Desse modo, percebemos as dificuldades sobre a efetivação de uma proposta educacional crítica que supere os elementos neoliberais da pedagogia capitalista subjacente à Base, pois, apesar de receber uma formação crítica, os sujeitos que trabalham nas escolas do campo demonstraram por meio dos dados que ainda não conseguem dar o salto qualitativo para implementação de uma pedagogia emancipatória nas escolas campesinas. A partir das análises realizadas, concluímos que as políticas e os programas de formação continuada de professores precisam contribuir para a valorização dos profissionais, dentro de uma perspectiva de autonomia e emancipação, e no que se refere ao campo, a formação precisa estar pautada na garantia efetiva de conhecimentos que levem a uma práxis transformadora para a garantia da superação da desigualdade social e educacional.

## Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995. Acesso em 22 de julho de 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. **Diário Oficial da União** de 5 de novembro de 2020, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2010. Acesso em 05 de outubro de 2020. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8075>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069 **Estatuto da Criança e Adolescente**, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html) . Acesso em: 23 abr. 2020.

4992

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Acesso em 20 de novembro de 2023. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002. Acesso em: 10 abr. 2020. [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)

BRASIL. Lei nº 12.960 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, em 28 de março de 2014. Brasília, 2014. Acesso em 02 de abril de 2020. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/ 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. – Brasília. 2017. Disponível: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em 02 de abril de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, de 28 de abril de 2008. Brasília: MEC, 2008. Acesso em 20 de abril 2020. [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**, ano 2 - número 2 – 2004. Revista Trabalho Necessário, 2(2). <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n°1, p 35-64, mar/jun. 2009.

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

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categoria e Leis da Dialética.** São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

4993

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 5 ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1993.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas. 6ª edição, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2023.** Brasil. Disponível em: <http://www.censo2023.ibge.gov.br> . Acesso em: 30 de ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/centro\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/centro_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf) Acesso em: 29 set. 2023.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso – Uma Estratégia de Pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição,** 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Formação de Professores e Expansão da Educação Superior no Brasil, Pós-LDB/1996. **Revista Educação** (PUCRS. Online), 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. In.: **Congresso Nacional de Educação**, 12, 2015, Curitiba. Anais...Curitiba: PUCPR, 2016, p. 37792-377808.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: Edufba, 2020.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva Crítico-Emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019

SILVA, Luciene Rocha. A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017. **Dissertação de Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica**. Universidade Estadual de Santa Cruz. 227f. Ilhéus, BA: UESC, 2017. Acesso em 20 de fevereiro de 2024.  
<http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201520088D.pdf>

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva Crítico-Emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

4994

SILVA, C. B. Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Dissertação de Mestrado em Educação**. PPGED/UESB, Vitória da Conquista – BA. 2021. 207f. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.  
<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/02/CL%C3%81UDIA-BATISTA-DA-SILVA.pdf>.

SILVA, Sandra Mara do Carmo. Fechamentos de escola do campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos territórios de identidade do sudoeste baiano, do médio sudoeste e do médio Rio de Contas. **Dissertação de Mestrado em Educação**. PPGEd/UESB. 238f. Vitória da Conquista-BA, 2021. Acesso em 08 de fevereiro de 2022.  
<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/01/SANDRA-MARA-DO-CARMO-SILVA.pdf>

SOARES, J. S.; SANTOS, A. R.; NUNES, C. P. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios. **Educação Em Foco**, 25(46), 34–60. 2022.  
<https://doi.org/10.36704/eef.v25i46.6484>

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

UNESCO [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA]. **Fórum Mundial sobre a Educação**. Marco de ações de Dakar. Dakar, 2000. Acesso em 15 de abril de 2020.

[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf)

### **Cláudia Batista da Silva**

Mestre em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); professora da Educação Básica com vínculo efetivo na rede municipal de Bom Jesus da Lapa-BA Brasil; Pesquisadora do grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade - GEPEDMDECC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Coordenadora Territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO) coordenado pela Professora Dra. Arlete Ramos dos Santos – do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, com registro na CNPq. E-mail: [silvaclaudia64@yahoo.com](mailto:silvaclaudia64@yahoo.com).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9307-0707>

### **Tihara Rodrigues Pereira**

Mestre em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); professora da Educação Básica com vínculo efetivo na rede municipal de Bom Jesus da Lapa-BA Brasil; Pesquisadora do grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade - GEPEDMDECC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Coordenadora Territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO) coordenado pela Professora Dra. Arlete Ramos dos Santos – do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, com registro na CNPq. E-mail: [tihararodrigues@hotmail.com](mailto:tihararodrigues@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9641-2776>

### **Arlete Ramos dos Santos**

Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEDMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e



IX SEMINÁRIO NACIONAL  
V SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS,  
GESTÃO E PRÁTIS EDUCACIONAL

Vitória da Conquista - BA  
ISSN: 2594-7613



POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS:  
DOS CONTEXTOS DE BASE À DIFUSÃO INTERNACIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora do Programa Formacampo. E-mail: [arlerp@hotmail.com](mailto:arlerp@hotmail.com) Orcid:  
<https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>