

A BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VELHO CHICO NA BAHIA

THE BNCC AND THE TRAINING OF FIELD TEACHERS IN THE VELHO CHICO IDENTITY TERRITORY IN BAHIA

LA BNCC Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES DEL CAMPO EN EL TERRITORIO DE IDENTIDAD VELHO CHICO EN BAHÍA

Arlete Ramos dos Santos¹ 0000-0003-0217-3805
Igor Tairone Ramos dos Santos² 0000-0003-1796-2401

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; arlete.ramos@uesb.edu.br

²Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; igortairone.ufba@gmail.com

RESUMO:

Este artigo aborda a formação de professores do campo e 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 (TIVC), na Bahia; as contradições evidenciadas na prática pedagógica dos docentes a partir da formação continuada ofertada pelas redes municipais. Os dados foram coletados por meio de questionários e análise documental. A pesquisa é de tipo qualitativa, analisada com pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, os resultados evidenciam que a política nacional de formação de professores tem se ajustado ao que preconizam as agências internacionais, e que merece maior atenção as contradições das normatizações vigentes na compreensão da Educação do Campo emancipatória, pois a fragmentação da formação na parte curricular dedicada à prática docente como hoje se apresenta no recorte espacial analisado, observa-se mais o que se denomina de Educação Rural.

Palavras-chave: base nacional comum curricular; educação do campo; educação rural; formação de professores; prática docente.

ABSTRACT:

This article discusses rural teachers' education and the National Common Curricular Base (BNCC), considering two aspects: the context of Rural Education regarding teacher training, focusing on the Velho Chico Identity Territory (TIVC) in Bahia; the contradictions evident in teachers' pedagogical practice arising from the continued education offered by municipal networks. Data was collected through questionnaires and document analysis. The research is qualitative, analyzed under the assumptions of Dialectical Historical Materialism. The results highlight that the national policy for teacher training has aligned with what international agencies advocate. It's worth paying more attention to the contradictions within current regulations in understanding emancipatory Rural Education. There's a fragmentation in the curriculum focused on teaching practices within the spatial scope analyzed, leaning more towards what is termed as Rural Education.

Keywords: national common curricular base; field education; rural education; teacher training; teaching practice.

RESUMEN:

Este artículo aborda la formación de profesores del campo y la Base Nacional Común Curricular (BNCC), considerando dos aspectos: el contexto de la Educación del Campo en relación con la formación docente, con énfasis en el Territorio de Identidad Velho Chico (TIVC) en Bahía; las

contradições evidenciadas na prática pedagógica de los docentes a partir de la formación continua ofrecida por las redes municipales. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios y análisis documental. La investigación es cualitativa, analizada bajo los supuestos del Materialismo Histórico Dialéctico. Los resultados destacan que la política nacional de formación docente se ha alineado con lo que abogan las agencias internacionales. Vale la pena prestar más atención a las contradicciones dentro de las regulaciones actuales para comprender la Educación del Campo emancipadora. Hay una fragmentación en el currículo centrado en las prácticas de enseñanza dentro del ámbito espacial analizado, inclinándose más hacia lo que se denomina como Educación Rural.

Palabras clave: base nacional común curricular; educación del campo; educación rural; formación docente; práctica de enseñanza.

Introdução

As políticas educacionais na América Latina a partir da década de 1990 têm sofrido intensas modificações, principalmente devido às orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e de vários organismos internacionais que direcionaram ações para os níveis e modalidades da educação. Estas mudanças nas políticas e na legislação educacional afetam o sistema capitalista, e por sua vez, modifica as relações de trabalho se materializando em novas exigências de formação do trabalhador.

Porém, neste texto dialogamos especificamente sobre a modalidade da Educação do Campo e apresentamos os resultados de uma pesquisa que trata das políticas educacionais para as escolas do campo, com recorte na formação de professores do Território de Identidade Velho Chico (TIVC)¹, da Bahia. Começamos com uma breve apresentação da educação e da formação docente na América Latina. Na sequência, contextualizamos a Educação do Campo e apresentamos alguns elementos sobre a formação para os professores das áreas rurais no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando as contradições postas pelo ideário neoliberal, o qual é antagônico ao que preconiza o Movimento de Educação do Campo e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), compostos pela classe trabalhadora organizada. Em seguida, destacamos quais os desdobramentos dessa política educacional curricular para as escolas do campo no TIVC, que fica no estado baiano, numa região banhada pelo Rio São Francisco.

A formação de professores da educação básica e a agenda internacional

As políticas de formação docente na América Latina têm sido direcionadas por meio de instrumentos jurídicos que ajudaram a criar um corpo normativo relevante, resultado do

¹ O TIVC é formado pelos municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém de São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato.

capitalismo mundializado. Mais recentemente, em 2015, na 70ª Assembleia Geral das Nações Unidas, foram estabelecidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), também conhecidos como Objetivos Globais ou Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que tratam de vários aspectos políticos, sociais, econômicos, educacionais, inclusive sobre o trabalho docente. Com base nessa Agenda, nos últimos anos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (Iesalc) têm pautado a formação de professores em âmbito internacional, com o intuito de criar e fortalecer redes de pesquisa e de cooperação universitária nos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Tais ações são oriundas de definições anteriores relacionadas ao monitoramento global do Marco de Ação do Fórum Mundial de Educação (2000) que ocorreu em Dakar, Senegal, no qual a centralidade foi a Educação para Todos (EPT), com uma agenda de compromissos coletivos estabelecidos pelos Estados-membros para o período 2000-2015 (Morosini, Nez, Woicolesco, 2022). Posteriormente, no Fórum Mundial de Educação de Incheon, em 2015, na Coreia do Sul, foram apresentados os resultados conseguidos a partir das orientações em Dakar, e novas orientações/recomendações para uma edição do Marco de Ação pós-2015, envolvendo agentes públicos dos Estados, da sociedade civil e entidades da comunidade internacional, que deram origem à pauta da Agenda 2030 para os ODS.

Em contexto latino-americano, estas orientações têm servido como balizadoras para as políticas educacionais em todos os níveis e modalidades da educação, com relação à organização do ensino, o currículo, as avaliações, financiamento e a formação docente. No sítio do Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina (Siteal) encontramos os regimentos jurídicos de todos os países da região², com informações disponibilizadas, por meio das quais é possível perceber as estratégias do projeto neoliberal de educação orientado/recomendado pelas organizações internacionais, principalmente dos últimos 30 anos. Dentre estas, podemos citar: o Banco Mundial (BM), com foco na definição de políticas macroeconômicas dos países; Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco), que lidam com questões que envolvem a mitigação de desigualdades culturais, sociais e educacionais nos países; por fim, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mesmo que o foco não seja

² Siteal – o Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina (Siteal) é um observatório de políticas regionais do IPEE UNESCO. Nele são sistematizados, analisados e divulgados documentos de políticas e regulamentações, pesquisas e estatísticas úteis para o monitoramento da situação educacional na região. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/acerca_de Acesso em: 30 mai. 2024.

especificamente a educação. Todas elas possuem algum tipo de relação com os processos educacionais, seja pelo financiamento de projetos, ou de recomendações que podem virar lei para os países membros. Desse modo, as legislações educacionais dos diversos países da América Latina vêm sofrendo alterações pautadas nos interesses destas agências globais, e um dos aspectos é a formação de professores da educação básica, cujas normas legais (Quadro 1) estão direcionadas para a aquisição de conhecimentos pautados na implementação de um currículo de competências e habilidades.

Quadro 1 – Legislações que pautam a formação de professores nos países da América Latina.

País	Norma jurídica
<i>Argentina</i>	Ley de Educación Nacional – 26.206/2006 - Cap. II – La formación docente Art. 71 a 78
<i>Bolívia</i>	Lei nº 070 da Educação, sancionada em 2010 e regulamentada em 2011.
<i>Brasil</i>	Lei nº 9.394/96 - Título VI Art. 61 a 67 – artigos que tratam da formação docente; Meta 15 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014); Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dentre outras.
<i>Chile</i>	Lei 21.091 sobre Educação Superior (2018) Art. 3 – Formación de profesionales y técnicos.
<i>Colômbia</i>	Resolução nº 18.583 de 15 de setembro de 2017
<i>Costa Rica</i>	Ley Fundamental de Educación, Nº 2.160/1957, que sofreu a última alteração em 2021.
<i>Cuba</i>	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Educación s/n 6 de junio de 1961. Atualização: Decreto Ley 43/2021 – Misión del Ministerio del Educación Superior.
<i>El Salvador</i>	Lei da Educação Superior (decreto 468 de 2004), regulamentada pelo decreto 665 de 2009
<i>Equador</i>	A Lei Orgânica da Educação Intercultural (LOEI), promulgada em 2011 e regulamentada em 2015
<i>Guatemala</i>	Lei Nacional da Educação (decreto legislativo 12/1991) - Política Nacional de Desenvolvimento “K’atun: Nuestra Guatemala” 2032 e o ministerial 3386-2018
<i>Honduras</i>	Ley Fundamental de Educación (decreto 262 de 2011); Acuerdo Ejecutivo nº 1.358 – SE/2014 - Cap. II – Art. 68
<i>Nicarágua</i>	Ley nº 582/2006 modificaciones aprobadas el 09 de noviembre de 2021 -Capítulo II - Del subsistema de educación básica, media, formación docente – Art. 25, 26 e 27
<i>Panamá</i>	Decreto Ejecutivo Nº 305/2004. Se aprueba el texto único de la Ley Orgánica de Educación. Capítulo IV – La formación docente
<i>Paraguai</i>	Lei 4.995 de Educação Superior (2013)
<i>República Dominicana</i>	Lei 139 de Educação Superior, Ciência e Tecnologia (2001)
<i>Uruguai</i>	Ley General de Educación de 2009
<i>Peru</i>	Lei nº 30.512 promulgada no ano de 2016.
<i>Venezuela</i>	Ley nº 5929/2009 - El capítulo IV de la <u>Ley Orgánica de Educación</u> se dedica a la formación y carrera docente.

Fonte: construído pelos autores com base no Siteal/Unesco.³

O Relatório de Monitoramento da Unesco apontou aspectos “[...] enfrentados pelos formuladores de políticas, como o ritmo rápido de mudanças das tecnologias de informação e comunicação (TIC), e a preocupação crescente com a sustentabilidade ambiental” (Unesco,

³ Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_superior#educao-superior--estructura-normativa-e-institucional-para-a-educao-superior- Acesso em 24 de mai. 2024.

2015, p. 1). Assim, observamos que as agências internacionais direcionam as políticas de formação docente com base em paradigmas da Educação para a Cidadania Global e a Agenda Educação E2030. Estes elementos estão descritos na Declaração de Incheon e no Marco de Ação da Educação para a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Dessa forma o Iesalc (2018, p.8) orienta para o contexto latino-americano e caribenho, no que se refere às políticas de formação de professores, que “[...] os sistemas educativos devem considerar a formação de docentes interculturais bilíngues, buscando promover e facilitar a aprendizagem das línguas dos povos indígenas e afrodescendentes e seu uso efetivo nas práticas de docência, pesquisa e extensão”, ampliando para toda a diversidade, e aqui se insere a educação para os povos do campo, indígenas e quilombolas.

A formação de professores no Brasil tem início no final do século XIX com o ensino de *primeiras letras* e a criação das Escolas Normais, que continuaram responsáveis pela formação dos docentes para atuarem no ensino fundamental e educação infantil até a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a qual estabelece que a formação de professores para a etapa da educação básica deve acontecer no ensino superior (Gatti, 2008). A referida Lei traz orientações sobre a formação para todos os níveis e modalidades do ensino. Mas, trataremos neste texto sobre a educação básica, com destaque para a Educação do Campo, que se refere à uma modalidade de ensino destinada às populações das áreas rurais.

Com base no que preconiza a LDBEN nº 9.394/96, foram promulgadas em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, por meio da Resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e, em 1º de junho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação com a publicação da Resolução nº 2/2015. Entretanto, sabemos que estas normatizações sofrem influência de órgãos internacionais, fruto do projeto histórico do capital que se reverbera para todas as esferas da sociedade, com deslocamento das causas do fator social para o gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos voltados para o mercado; culpabilização das vítimas, de modo que a miséria torna-se resultado das escolhas individuais, fortalecendo a meritocracia; demonização do público e santificação do privado, com utilização de estratégias para privatização da educação pública. Um dos principais eventos recentes que serviram para direcionar as políticas educacionais brasileiras para a educação básica foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia, em Jomtien (1990), a qual teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a

Unesco; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM).

Nesta conferência, foram estabelecidas as estratégias neoliberais em escala transnacional para a educação e sua diversidade, englobando todas as modalidades de ensino, com propostas curriculares e de ações concretas para serem implementadas nos países signatários. No que se refere à formação docente, no Brasil, esta está se concretizando por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e da BNC-Formação de professores instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, cujos fundamentos são direcionados pelo Movimento Global de Reforma Educacional (*Global Educational Reform Movement - GERM*) que enfatiza a necessidade de currículos prescritos para atingir objetivos de aprendizagem predeterminados, bem como a transferência de práticas do mundo corporativo como lógica principal para a gestão educacional, a adoção de altos níveis de responsabilização (*accountability*) e testes padronizados.

Maués (2021, p.9) ressalta que nestas reformas foram

definidas competências necessárias para formação do professor, com objetivo para torná-lo apto ao trabalho exigido por esta sociedade [...] este modelo de trabalhador que a classe dominante deseja moldar na escola é reflexo das transformações ocorridas no mundo do trabalho com as do fordismo⁴ ao Toyotismo⁵”.

Vale ressaltar que a BNCC traz no seu bojo as aprendizagens essenciais para a Educação Básica nos marcos do capitalismo global, fundamentados em competências e habilidades, com o intuito de implementar os pilares da educação da Unesco - aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e ser, os quais visam “[...] concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam no âmbito pedagógico os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017b, p.8).

Para Gatti (2008, p.62), pedagogia do aprender a aprender 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”. E a Educação do Campo tem como propósito exatamente o contrário do que está posto na BNCC: educar as pessoas que trabalham no campo não para serem subservientes, mas para que se organizem e assumam a condição de sujeitos no e do campo com dignos direitos a permanecerem no campo, e “[...] se

⁴ Sistema de produção industrial baseado na fabricação em larga escala, na especialização do trabalho e na linha de montagem.

⁵ 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.

constitui a perspectiva de uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2009, p. 18). Já a Educação Rural, de acordo com Santos (2020), é uma proposta de educação verticalizada, vinda de órgãos *superiores* (organismos internacionais, Estado, secretarias de educação, setores privados) para as escolas, e tem o estudo desarticulado do trabalho que o camponês desenvolve com a terra e não se relaciona com a forma de viver e produzir da comunidade”.

A Educação do Campo e os enfrentamentos ao capital

A gênese da Educação do Campo no Brasil foi em 1997, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), protagonizado pelos movimentos sociais em torno de um projeto educativo da classe trabalhadora camponesa, que se diferencia da Educação Rural, sendo esta última, um modelo de educação da classe dominante, proposta pelo Estado capitalista. Marx e Engels (2007, p.47) salientam que “[...] as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. Ao diferenciar Educação do Campo de Educação Rural, Socorro *et al.* (2019, p.14) advogam que “[...] las palabras, los conceptos y constructos teóricos son tributarios a sus contextos, al espíritu de la época, a las ideas fuerzas que en un momento histórico determinado gobiernan la cotidianidad, así como las racionalidades discursivas y explicativas de una realidad concreta”. No contexto latino-americano, a denominação *Educación do Campo* é utilizada somente no Brasil, enquanto que a *Educación Rural* é utilizada nos demais países, porém, adjetivada das perspectivas crítica, emancipatória, hegemônica, contra-hegemônica, e Silva *et al.* (2014) esclarecem que se trata de paradigmas⁶ que podem ser compreendidos de acordo o tempo histórico e a localização geográfica.

Nesse sentido, o espaço campesino na Educação do Campo é compreendido como espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra, e também, espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades (Barbosa; Rosset, 2017). Do ponto de vista epistemológico, percebemos uma perspectiva da origem dos fundamentos da Educação do Campo em cinco

⁶ Para Kuhn (2006, p. 13), paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

vertentes: a primeira, no que se concebe como Educação Popular, sob a influência dos estudos de Paulo Freire (1980), com suas análises sobre a influência da política na educação, a pedagogia do oprimido, a ênfase no diálogo e a importância da participação na coletividade” (Santos, 2020, p. 08); a segunda, pautada na pedagogia socialista que propõe e realiza os enfrentamentos à classe dominante no campo, trazendo para o debate a luta de classes; a Pedagogia Histórico Crítica que advoga uma formação omnilateral (Silva, 2020; Cruz, 2022); a Pedagogia do Movimento Sem Terra, pautada nos princípios pedagógicos e filosóficos da proposta educacional do Movimento Sem Terra (MST); e por fim, outra corrente que analisa a Educação do Campo como política pública, fruto de uma legislação resultante do enfrentamento de setores progressistas e conservadores, mas que tem em si o resultado de várias conquistas adquiridas no fio da navalha (Caldart, 2009), presentes nos decretos, pareceres, resoluções e portarias⁷ que regulamentam essa modalidade de ensino. A primeira foi a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, na qual percebe “a identidade da escola do campo como própria da realidade dos sujeitos que nela estão inseridos, levando em consideração a temporalidade e saberes próprios dos sujeitos, no coletivo, na rede de ciências e tecnologia e nos movimentos sociais” (Brasil, 2002).

A formação inicial e continuada que atenda às reais pautas da Educação do Campo como projeto histórico de sociedade da classe trabalhadora exclui a lógica do mercado, e de uma proposta educacional urbanocêntrica que enxerga os camponeses de forma estereotipada ou inferiorizada. Muito pelo contrário, deve ser fundamentada nos princípios da formação humana, observando as condições materiais de existência dos sujeitos, quais sejam: agricultores familiares, assentados e acampados, indígenas, quilombolas, povos das águas e das florestas, entre outros, os quais se organizam em coletividades por meio dos movimentos sociais, em comunidades de fundo e fecho pasto, cooperativas e associações. Para atuar em escolas do campo, com tanta diversidade de sujeitos que possuem identidades específicas, a formação inicial e continuada deve estar atenta com a realidade do público a ser atendido, porém, a proposta de Educação do Campo para a formação de professores difere da proposta das agências do mercado, conhecida como Educação Rural no Brasil. As políticas educacionais para as áreas rurais do século XXI estão delineadas em programas específicos que são conquistas da classe trabalhadora organizada por meio do Movimento de Educação do Campo e do FONEC, e no que se refere à formação de professores, esta está regulamentada em várias legislações. Na Res.

⁷ Para ver a relação destes documentos normatizadores, consulte Soares (2022, p. 47). Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/04/JAMILE-DE-SOUZA-SOARES.pdf> Acesso em 22 mar. 2024.

CNE/CEB nº.1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica do Campo, quando diz:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. (Brasil, 2002, p.10).

Também encontramos a formação do docente no Decreto nº 7.352/2010, que versa sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em vários artigos, mas destacamos o Art. 5º: “A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2010).

No Plano Nacional de Educação também encontramos menção à formação docente para atuar no campo na Meta 15.5: “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (Brasil, 2014). Além destas, há diversas portarias e decretos que tratam dos programas específicos de formação docente, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) criado em 2007, o qual tem como missão “[...] promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento” (Brasil, 2007⁸); o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado pela Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, que traz no Art. 3º - III - III – “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (Brasil, 2013); as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância, instituída na Resolução nº 1/2023, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem no Art. 1º: “A presente Resolução define princípios e valores para o ensino e aprendizagem, formação docente (inicial e continuada), referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo> Acesso em 01 ago. 2024

Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior” (Brasil, 2023). Atualmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é responsável pelas ações da Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC). A referida secretaria foi criada em 2004, pelo Decreto nº 5.159/2004, no governo Lula, denominada inicialmente de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e extinta no governo Bolsonaro por meio do Decreto nº 10.502/2019, porém, recriada no terceiro mandato do governo Lula, pelo Decreto 11.342/2023.

Santos e Souza (2015, p. 37811) salientam que “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”. E a formação continuada deve acontecer para o desenvolvimento da prática pedagógica, como na unidade entre teoria e prática que visa a transformação social, ou seja, a *práxis* (Silva, 2021). Diferente da formação esvaziada de conhecimento crítico da forma como está posto na BNCC, pois esta representa o esvaziamento da função social da escola e privilegia a pedagogia do aprender a aprender. Esta pedagogia, segundo Lavoura, Alves e Júnior (2020, p.12), tem “explícita relação de continuidade entre as pedagogias ativas escolanovistas, o construtivismo piagetiano e a pedagogia das competências, em que se ressalta o lema de inspiração deweyana entorno da insígnia *learning by doing* (Perrenoud, 1999; Schön, 2000).

A contradição é posta ao indicar esse conjunto de decisões da organização dos currículos das Escolas do Campo, resultado de decisões esvaziadas de compromisso com o desenvolvimento dos povos do campo e com a bandeira de lutas dos movimentos sociais que constroem a Educação do Campo pautada na igualdade. Entretanto, defendemos uma formação emancipatória, pautada na unidade da ação-reflexão-ação, no sentido da transformação social. Ou seja, uma *práxis* transformadora, que é diferente do que se propõe as pedagogias do aprender a aprender que se fundamentam na prática pela prática, e levam ao pragmatismo (Lavoura, Alves, Santos Júnior, 2020), condicionada ao que propõe a pedagogia das competências.

Em contraposição a este modelo hegemônico da Educação Rural que se volta para o pragmatismo no campo, propomos uma educação crítica e transformadora da realidade, fundamentada na *práxis*, capaz de contrapor ao sistema sociometabólico do capital (Mészáros, 2008), que possibilite a compreensão da realidade nas múltiplas determinações, ou seja, contra-hegemônica cujos fundamentos estão na Educação do Campo. Esses contrapontos podem ser vistos no Quadro 2, como forma de esclarecer a diferença entre a epistemologia da *práxis* (Silva, 2018) e a epistemologia da prática.

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

Como é vista a formação continuada de professores	
Com a epistemologia da prática (Educação Rural)	Com epistemologia da <i>práxis</i> (Educação do Campo)
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.

Fonte: adaptado de Silva (2020).

A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional, enquanto que a epistemologia da *práxis* funciona 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” (Silva, 2018).

Aspectos metodológicos e resultados da pesquisa a partir do recorte apresentado

Recorte da pesquisa guarda-chuva coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade - Gepemdecc/CNPq/UESB, intitulada: Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas, aprovada pelo Comitê de Ética da UESB, sob o nº CAAE: 20028619.8.0000.0055, e Parecer nº 3.589.766. A pesquisa foi realizada com financiamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Também contém dados do Projeto de pesquisa: A BNCC no controle da educação pública: mecanismos neoliberais para conter as perspectivas educacionais emancipatórias, realizado Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública-REDAP. Os resultados apresentados neste texto, referentes ao Território de Identidade Velho Chico - TIVC, na Bahia⁹, são oriundos de uma pesquisa qualitativa com dados coletados por meio da análise documentos

⁹ A Bahia está dividida em 27 Territórios de Identidade. Para conhecê-los, consulte: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314> Acesso em: 01 ago. 2024.

e questionário de perguntas abertas e fechadas, elaborado no *Google Forms*, aplicado aos docentes da educação básica que atuam em escolas municipais do campo de todos os municípios do Território citado, com 991 respostas recebidas entre os meses de abril e maio de 2023. Gil (2007, p. 131) reforça que “o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O recorte temporal utilizado foi o período de 2010 a 2022 para análise de documentos, com o objetivo de pensar o impacto do Plano de Ações Articuladas¹⁰ nas escolas do campo (projeto guarda-chuva), embora não tenhamos espaço neste texto para contextualizá-las.

Como estratégia de pesquisa, depois de um contato por telefone, o formulário foi encaminhado aos coordenadores pedagógicos das secretarias municipais de educação do TIVC, e estes, por sua vez, encaminharam-no para as docentes que atuam nas escolas do campo. No questionário, para verificar o perfil dos sujeitos buscamos saber: 1) os aspectos sociais (idade, sexo, local e situação da moradia); 2) os aspectos escolares (com questões sobre formação inicial e continuada); e por fim, 3) aspectos da formação continuada relacionados à BNCC. Para a sistematização dos dados das questões fechadas utilizamos o apoio do programa *Microsoft Excel 2019*. Para a análise das questões de perguntas abertas buscamos aporte na análise de conteúdo (Bardin, 1995), e utilizamos nomes fictícios.

Rafestin (1980, p. 158) destaca que “O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático. [...] a territorialidade reflete o multidimensionamento do "vivido" pelos membros de uma coletividade. Ao estudar o TIVC, cumpre destacar que este é composto de 16 municípios, fica na região Oeste do estado da Bahia, é banhado pelas águas do Rio São Francisco, verifica-se a existência de comunidades tradicionais quilombolas, camponeses, assentados e acampados da reforma agrária que lutam pela sobrevivência diante das limitações do semiárido em um contexto de desequilíbrios ambientais, além das características próprias do particular ecossistema, a Caatinga (Cruz, 2022). Do ponto de vista educacional para a realidade do campo, o referido Território apresenta a configuração descrita no Quadro 3 quanto à quantidade de escolas.

¹⁰ Instituído em 2007 como forma de controle e responsabilização das políticas públicas educacionais nos municípios, por meio do Decreto nº 6.094/2007, por meio do qual os prefeitos municipais brasileiros assinam um termo de adesão às políticas educacionais propostas pelo Ministério de Educação, gerenciado mediante monitoramento online o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle -SIMEC.

Quadro 3 – Escolas municipais do campo e da cidade nos municípios do TIVC (2010-2022).

ANO	2010		2014		2018		2020		2021		2022	
MUNICÍPIO	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
TOTAL	518	164	442	162	360	166	317	161	310	137	291	116

Fonte: elaborado pela autora em consulta ao banco de dados do Inep (2010-2022).

O Quadro 3 demonstra que o TIVC possuía 518 escolas no campo em 2010, caindo para 291 escolas em 2022, ou seja, houve o fechamento de 227 escolas no intervalo de 12 anos, e isso evidencia um descumprimento da Lei 12.960 (2014), que proíbe o fechamento de escolas do campo sem consentimento da comunidade escolar. Dentre os municípios do referido Território, proporcionalmente, aquele que mais fechou escolas foi Oliveira dos Brejinhos, que tinha 62 escolas no campo em 2010, e esse número caiu para 4 escolas em 2022. Destacamos de forma positiva o município de Igaporã que não fechou nenhuma escola do campo, pois em 2010 tinha 10 escolas e permaneceu com o mesmo quantitativo em 2022; e ainda, o município de Sítio do Mato que aumentou o número de escolas, sendo 19 em 2010, e 21 em 2022. Porém, na maioria dos municípios pesquisados, diante destes dados, houve um grande número de escolas fechadas, havendo um descumprimento do que está na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (Brasil, 2008).

Sobre o perfil dos respondentes os dados evidenciaram que 78% são do sexo feminino, 14% são do sexo masculino e 8% optaram em não declarar. Estes dados dialogam com a realidade nacional, pois o Censo de 2022 destacou que no Brasil, o corpo docente é composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras (INEP, 2022). Historicamente, no Brasil, a função docente tem sido majoritariamente feminina, sob o argumento ideológico de que as mulheres estão mais propensas a exercer a docência visto que não proporciona salários tão bons quanto de outras profissões, ou por ser o emprego que deve ser exercido com “vocaçãõ”, e com uma suposta semelhança com a maternidade, o que justificaria não ser bem remunerada (Formacampo, 2022).

Quanto à faixa etária, o maior número de profissionais que atuam nas escolas do campo no lócus pesquisado está entre 41 a 45 anos com 21%, seguido de 17% de profissionais atuantes entre 36 a 40 anos; 15% possuem idade de 46 a 50 anos; 11% revelou ter entre 31 a 35 anos; 9% estão entre 26 a 30 anos; e 6% dos educadores têm até 25 anos. Também é interessante acentuar que 5% dos professores já se encontram na faixa etária com mais de 55 anos, e 7% não declararam. Ou seja, 41% dos docentes estão acima dos 40 anos de idade. Observa-se que o número de profissionais com menos de 30 anos é baixo em relação às outras faixas etárias, o que pode estar relacionado à desvalorização da carreira docente, conforme aponta Want, Schellings e Mommers (2018), que a burocratização do trabalho docente, a intensificação da carga de trabalho, as questões geracionais, a baixa remuneração são elementos que podem compor o quadro da desmotivação para a profissão docente.

Quanto ao pertencimento étnico racial, 53% se declarou preto; 30% se considera pardo; 12% se declara branco e 1% se identificou como indígena. O fator étnico deve ser analisado tomando como parâmetro elementos estruturais na sociedade, e é importante observar a partir da interseccionalidade. Estamos falando de uma profissão que a maioria é mulher, e que se identifica como parda e preta, totalizando 83%. A experiência feminina, especialmente para as mulheres negras, tem sido moldada por vários marcadores sociais e múltiplos sistemas de opressão, tais como pelo patriarcado, pelo racismo, pela exploração de classe (Collins, 2017), cujo entrelaçamento desses marcadores ocasiona o acirramento dos contextos de dominação. Desse modo, o racismo e o sexismo têm levado as mulheres a ocuparem os postos no mercado de trabalho, com remuneração mais baixa. E no caso das mulheres negras, essa situação é ainda mais emblemática.

Na formação profissional, 45,3% possui somente graduação, enquanto 31% tem graduação com especialização; 9% estão com graduação em curso; 1,9% possui mestrado e 0,1% possui doutorado. Mas destacamos o número grande de profissionais (11, 2%) que só tem

Ensino Médio, além de 1,2% que tem o ensino técnico. Percebe-se que ainda existe na região pesquisada uma grande demanda por formação continuada (especialização, mestrado e doutorado). Sobre o tipo de instituição da última formação, 55% apontaram que estudaram o ensino superior em instituição privada; 36% estudaram em instituição pública, e 9% não responderam. Observa-se um predomínio de pessoas que realizaram seus estudos na rede privada, porém, quando questionados sobre a maneira como realizaram a formação, o resultado evidenciou que 59% fez a formação totalmente à distância; 22% estudaram no formato semipresencial, e apenas 19% realizaram todo o curso de forma presencial. Entretanto, quando questionados se o município em que trabalha realiza formação continuada, 45% informaram que não. Ainda sobre a oferta de formação continuada, perguntamos se esta tem atendido às reais necessidades do cotidiano profissional para atuarem em escolas do campo, 32% responderam que Sim, e 68% responderam que Não. Isso evidencia um dado preocupante haja vista que muitas pessoas só têm ensino técnico ou médio (12,4%), a maioria fez curso superior na modalidade de Educação à Distância (EaD) ou semipresencial, e um grande contingente tem uma formação frágil que não contempla os conhecimentos necessários para uma atuação profissional.

Apesar de haver uma necessidade grande de ampliação da formação, Hage (2014, p.3) observa que o Censo Escolar de 2011 indica que, “dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade - 160.317 - não possui educação superior (46,7%), e, destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%), e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%)”. Porém, com a implementação de programas de formação de professores como o Pronera, o Procampo, Pronacampo, Parfor, Universidade Aberta, e várias outras ações de formação específicas para a educação quilombola, educação indígenas, implementadas como parte das dimensões do Plano de Ações Articuladas (PAR), a realidade mudou bastante. Em 2022, de acordo com Titton (2022, p.7),

[...] nas escolas do campo, 29,6% dos professores que atuam na educação infantil não possuem formação em nível superior, enquanto nas áreas urbanas são 16,8%; no ensino fundamental são 24,9% e 9,4% dos docentes sem formação superior, respectivamente; já no ensino médio são 7,6% e 1,9%, respectivamente, enquanto na Educação de Jovens e Adultos são 47,1% e 10,3% no ensino fundamental, e 8,7% e 2,0% dos docentes sem formação em nível superior, atuando no campo e na cidade, respectivamente.

Os dados de Titton (2022) em comparação aos dados de Hage (2014), evidenciam que houve um aumento no número de docentes com ensino superior. No TIVC, quando somamos o percentual daqueles que têm graduação, especialização, mestrado e doutorado, obtemos um

percentual de 78,3% dos respondentes com ensino superior, portanto, temos um aumento significativo, mas reiteramos a necessidade de ampliação da formação, principalmente porque os que estão no ensino técnico, ensino médio, e também ensino fundamental, não atendem aos requisitos básicos para atuar na docência. De acordo com o Anuário da educação básica de 2020, naquele ano, o Brasil possuía 4.418 professores apenas com ensino fundamental.¹¹

Outro dado que chama atenção é quanto à carreira docente, pois destes sujeitos, apenas 43% informam que são concursados, enquanto 2% informam que ocupam cargos comissionados e 55% prestam serviços temporários (contratados), denotando uma precarização do trabalho docente, com perda de direitos. 48% afirmaram que residem em área rural, enquanto 42% moram na área urbana e 10% não informaram. Isso é muito preocupante, pois demanda uma rotatividade de professores todos os anos, sendo necessário retomar a formação continuada, de modo a não permitir que haja acúmulo de conhecimentos sobre a Educação do Campo como projeto educativo da classe trabalhadora. Ao contrário, a rotatividade constante nas áreas rurais faz parte da lógica capitalista, como propósito para a consolidação projeto histórico de sociedade do agronegócio que demanda uma educação urbanocêntrica, desconsiderando a realidade dos camponeses (Santos; Nunes, 2020).

No que se refere à relação da Educação do Campo com a BNCC, na pesquisa do TIVC ficou evidenciado um alinhamento das redes municipais com a Base, pois perguntamos: “Na rede municipal que você trabalha há formação continuada para os professores trabalharem com a BNCC?” para esta questão 78,7% responderam Sim, e 21,2% responderam que Não. Uma questão de múltipla escolha que chamou atenção foi: “Marque em que você se baseia para realizar seu planejamento” com opções sobre a BNCC (1ª opção), o livro de didático (2ª opção) e orientações sobre a Educação do Campo (3ª opção). 82,3% marcaram a 1ª opção; 31,5% informaram a 2ª opção; 15,6% destacaram a 3ª opção, e por fim, 0,8% marcaram outras opções. Se temos esse baixo quantitativo que leva em consideração os pressupostos da Educação do Campo (15,6%), isto significa que a maioria daqueles que residem no campo (48%) não planeja com base na realidade da comunidade escolar.

Apesar de todo o aparato legal que garante a implementação da Educação do Campo para os estudantes das áreas rurais, observa-se que o currículo dessa modalidade de ensino ainda é negligenciado, o que evidencia um alinhamento ao projeto neoliberal no campo, com planejamentos verticalmente estabelecidos pelas secretarias municipais de educação. Estes

¹¹ Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/professores-formacao.html>
Acesso em 01 ago. 2024.

geralmente são feitos com base nas atividades pedagógicas das cidades, numa perspectiva urbanocêntrica, da Educação Rural, que apresentam o campo como lugar do atraso e a cidade como lugar do progresso (Santos, 2013), e corroboram para que as crianças e adolescentes sintam o desejo de migrar para as áreas urbanas, ao mesmo tempo em que contribui para o esvaziamento das comunidades rurais e, conseqüentemente, o fechamento das escolas do campo.

Sobre a questão “Como são realizados os planejamentos das aulas?” 68,9% responderam que são feitos com a coordenação pedagógica na secretaria de educação; 16,9% planejam de forma individual na escola; 14,3% planejam de forma individual, em casa. De posse dos dados elencados, observamos que a grande maioria leva em consideração as orientações da BNCC, pois planejam nas secretarias de educação, realizaram os estudos em cursos de EaD, e não levam em consideração a realidade da comunidade escolar. Além de uma formação frágil, em sua maioria são contratados, o que os impede de ter autonomia pedagógica para não perder o emprego. Assim, a pesquisa evidencia que as orientações determinadas pelos organismos internacionais pautadas pelos grupos empresariais do Todos pela Educação (TPE) e do Movimento pela Base (MPB) que estão à frente das proposições da BNCC, estão logrando êxito na grande maioria dos municípios investigados.

Conforme salienta Freitas (2018), esse conglomerado empresarial controla desde os mecanismos de formulação de políticas educacionais até a sala de aula, com elaboração de material didático para as escolas, avaliação censitária, *accountability*, metas quantitativas, além de mecanismos meritocráticos de dominação política, cultural e econômica, apontando justificativas que legitime sua posição (Freitas, 2018). Ao serem perguntados sobre quais empresas ou fundações têm desenvolvido orientações educacionais nos seus municípios, a predominância nas respostas foram: Fundação Lemann, Orientações de Sobral, Instituto Votorantim, Instituto Chapada, Fundação Getúlio Vargas, Sebrae, Largo Mineradora, Suzano celulose, Itaú Social, Instituto Natura, dentre outras.

Nas perguntas abertas, ao serem questionados: “As prescrições da BNCC atendem as especificidades da sua prática pedagógica na escola do campo? Justifique.” Percebemos que o conhecimento crítico sobre a realidade indica que alguns docentes implementam e concordam com o que está proposto na BNCC, como se observa na interlocução das proposições da BNCC com a prática pedagógica deles¹²:

¹² Os dados completos sobre essas discussões da BNCC encontram-se na pesquisa de mestrado de Cláudia Batista Silva (PPGE/UESB).

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 avalia recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (Professora Rosa)¹³.

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 (Professora Crisântemo)¹⁴.

As falas demonstram que o currículo prescrito na BNCC se sobrepõe à perspectiva crítica, na medida que os sujeitos observam a importância da Base nas suas práticas pedagógicas, e fica latente a educação como território de disputa entre o projeto de sociedade da classe trabalhadora e o projeto da classe dominante. Observa-se que há uma inserção das competências e habilidades ajustadas ao que preconiza a educação mercadológica do capitalismo global sintetizada na BNCC. Outra questão importante é que as respondentes (coordenadoras e professoras) destacam a possibilidade de a Base facilitar o diálogo dos saberes do campo e do trabalho com a realidade dos alunos. Isto porque de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “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” (Brasil, 2017a), 40% do currículo está na parte diversificada e deve levar em consideração a cultura e a realidade da comunidade escolar. Os resultados obtidos por meio dos questionários de perguntas abertas possibilitaram observar a forte presença da epistemologia da prática como fator condicionante na formação continuada, com fundamento na BNCC. Silva (2020) destaca que com a epistemologia da prática, a forma de orientação da formação continuada é no saber prático elaborado pelo professor que organiza seu trabalho com a construção da teoria sobre a prática docente, defendida por Schön (2000) com a teoria do professor reflexivo.

Considerações finais

Demonstramos neste texto que o capitalismo mundializado, por meio das agências internacionais, tem orientado um projeto educativo para a educação básica com a formação pautada nos interesses do mercado. Estas orientações fazem parte da agenda global do BM, da Unesco, da OCDE, etc. e reverberam nas conferências mundiais, nacionais, estaduais e municipais por meio de seus interlocutores da sociedade civil. A concretização da hegemonia

¹³ Entrevista concedida em 15 de agosto de 2019.

¹⁴ Entrevista concedida em 15 de agosto de 2019.

desse projeto do capital se consolida mediante um currículo escolar delineado na BNCC, bem como em formações inicial e continuada realizadas pelos institutos e fundações privadas que estão atuando nas redes estaduais e municipais.

Os dados coletados no TIVC evidenciaram que a proposta neoliberal de privatização da educação pública está presente nas escolas do campo, pois existe a predominância de planejamentos urbanocêntricos embasados na BNCC, com orientações das secretarias e dos empresários da educação. A formação dos docentes ainda é frágil, demonstrando a carência dos fundamentos básicos da Educação do Campo, com um número considerável de profissionais que ainda não possui o ensino superior.

A partir das análises realizadas, concluímos que as políticas e os programas de formação de professores pouco têm atendido aos pressupostos da Educação do Campo, pois há uma carência de conhecimentos sobre a temática. Portanto, é necessário que as lutas do Fonec e do Movimento pela Educação do Campo sejam ampliadas, de modo a criar estratégias de formação inicial e continuada junto às universidades públicas e as redes municipais e estaduais para que os docentes possam ter conhecimento crítico e atuem na perspectiva da *práxis*. Faz-se necessária a realização de concursos para as áreas rurais, pois o exército de contratados redundando na rotatividade constante de professores nas escolas, além de precarizar o trabalho docente. Por fim, para que o paradigma de Educação do Campo crítico seja implementado superando o Paradigma da Educação Rural, é importante que haja autonomia e emancipação dos sujeitos, o que levará à uma *práxis* transformadora e a uma educação pública mais igualitária.

Referências

BARBOSA, Lia Pinheiro.; ROSSET, Peter. Movimentos sociais e Educação do Campo na América Latina: aprendizagens de um percurso. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 22-48, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2819/3820> Acesso em: 30 de jul. de 2023.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo> Acesso em: 01 ago. 2024.

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.

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 2010**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

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. Publicado no **DOU em 28 de março de 2014**. Brasília, 2014.

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. 2017a. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017b.

BRASIL. Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**, 5 de setembro de 2023.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.7 nº1, p 35-64, mar/jun. 2009.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

CRUZ, Queziane Martins da. **Políticas públicas de educação ambiental articuladas à pedagogia histórico-crítica**: uma análise das escolas quilombolas em Bom Jesus da Lapa, Bahia. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2022.

FORMACAMPO. Programa de Formação de Educadores do Campo. **Relatório técnico**. PROEX/UESB. 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/noticias/relatorio-final-do-programa-formacampo-2022/> Acesso em: 28 dez. 2023.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

GATTI, Bernadete 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. 6º edição, 2007.

HAGE, Salomão A. Mulfarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc. Campinas**, v. 35, n.º.12, p. 1165 - 1182, out. -dez., 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf> Acesso em: 28 dez. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados sobre a população brasileira**. 2022. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros> Acesso em: 04 jan. 2024.

IESALC. INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. Declaração. In: **Conferencia regional de educación superior para a américa latina y el caribe**, 3., Córdoba, Argentina: IESALC, 2018 Disponível em:
<http://portal.conif.org.br/images/DECLARA%C3%87%C3%83O-CRES2018-EM-PORTUGU%C3%8AS.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2006.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva.; JUNIOR, Carlos de Lira S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6405. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405> . Acesso em: 30 ago. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia Alemã**. Tradução Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, Olga C. A agenda global da educação no contexto da covid-19. **Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021.
<https://doi.org/10.5965/1984723822492021187>.

MÉSZÁROS, Istvan. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. Ensaios de negação e afirmação. Tradução Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOROSINI, Marília Costa.; NEZ, Egeslaine; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030*. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.116, p. 813-836,

jul./set. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/88YVppZn97VvsBWdhvdzsMc/?format=pdf&lang=pt>

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 12, 1999. 5-19.

RAFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. SP: ed. Ática, 1980.

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

SANTOS, Arlete Ramos dos.; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre a Educação do Campo no contexto brasileiro**. Editora Edufba: Salvador-BA. 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo na área de educação da Região Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689> . Acesso em: 12 ago. 2023.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 256p.

SILVA, Jansen F; MAINAR, Alcione Alves da Silva; SILVA, Felipe Gervásio Pinto da; SILVA, Jéssica Lucília Monteiro da. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5100> Acesso: 24 de jul. de 2020.

SILVA. Cláudia Batista. **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)**. 2020. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia 2020.

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**. 2021. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia 2021.

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

SOARES, Jamile de Souza. **Avanços e desafios da Educação do Campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Território Sertão Produtivo – Ba**. Dissertação de Mestrado. PPGEd/UESB. 153f. 2022. Disponível em:

<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/04/JAMILE-DE-SOUZA-SOARES.pdf> Acesso em 22 de mar. 2024.

SOCORRO, Paulina Ellena Villasmil; RUÍZ, Samuel Hilcías Carvajal; SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. Políticas públicas educativas en el contexto de América Latina. una perspectiva de la educación rural/ educación del campo en Venezuela y Brasil. *EDUR. Educação em Revista*. Vol. 35e196116. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698196116>.

TITTON, Mauro. BNCC E BNC-formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo. *Roteiro, [S. l.]*, v. 47, p. e29548, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.29548. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29548> . Acesso em: 28 dez. 2023.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento global de EPT**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por/PDF/232565por.pdf.multi . Acesso em: 15 abr. 2020.

WANT, Anna. C., SCHELLINGS, Gonny L.M. & MOMMERS, J. Experienced teachers dealing with issues in education: A career perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 24, n. 7, p. 802-824. 2018. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1481024>

SOBRE OS AUTORES

Arlete Ramos dos Santos – Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado em Educação (FAE/UFMG), 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 da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. Bolsista Produtividade no CNPQ Nível 2. Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, investigação, metodologia, escrita de parte do texto e revisão.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

Igor Tairone Ramos dos Santos - Doutorando em Educação, com foco em Plataformização Educacional e Currículo Escolar (Tecnologia Digital) pela UFBA; Mestre em Educação, com foco em Tecnologia Educacional e Avaliação, pela UESB; Tradutor/Professor (Inglês e Espanhol); Intérprete de LIBRAS.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

Contribuição de autoria: tradução para o inglês e espanhol, escrita de parte do texto, formatação e edição.

Como referenciar

SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. A BNCC e a formação de professores do campo no território de identidade Velho Chico na Bahia. *Revista Práxis Educacional*, v. 20, n. 51, e14650. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14650