

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

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

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

Arlete Ramos dos Santos<sup>1</sup> 0000-0003-0217-3805  
Igor Tairone Ramos dos Santos<sup>2</sup> 0000-0003-1796-2401

<sup>1</sup>Universidad Estatal del Suroeste de Bahía – Vitória da Conquista, Bahía, Brasil; arlete.ramos@uesb.edu.br

<sup>2</sup>Universidad Federal de Bahía – Salvador, Bahía, Brasil; igortairone.ufba@gmail.com

**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 contradicciones evidenciadas en la práctica pedagógica de los docentes a partir de la formación continua ofrecida por las redes municipales. Los datos se recopilaban 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.

**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.

**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.

## Introducción

Las políticas educativas en América Latina desde la década de 1990 han sufrido intensos cambios, debido principalmente a los lineamientos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y diversos organismos internacionales que orientaron acciones hacia los niveles y modalidades de educación. Estos cambios en las políticas y la legislación educativa afectan al sistema capitalista y, a su vez, modifican las relaciones laborales, materializándose en nuevas necesidades de capacitación de los trabajadores.

Sin embargo, en este texto dialogamos específicamente sobre la modalidad de la Educación del Campo y presentamos los resultados de una investigación que trata de las políticas educativas para las escuelas del campo, con un enfoque en la formación de profesores del Territorio de Identidad Velho Chico (TIVC)<sup>1</sup>, en Bahía. Comenzamos con una breve presentación de la educación y la formación docente en América Latina. A continuación, contextualizamos la Educación del Campo y presentamos algunos elementos sobre la formación para los profesores de las áreas rurales en el contexto de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), destacando las contradicciones impuestas por el ideario neoliberal, que es antagónico a lo que preconiza el Movimiento de Educación del Campo y el Foro Nacional de Educación del Campo (FONEC), compuestos por la clase trabajadora organizada. Luego, destacamos cuáles son los desdoblamientos de esta política educativa curricular para las escuelas del campo en el TIVC, que se encuentra en el estado de Bahía, en una región bañada por el Río São Francisco.

### La formación docente de educación básica y la agenda internacional

Las políticas de formación docente en América Latina han sido dirigidas a través de instrumentos jurídicos que han contribuido a crear un cuerpo normativo relevante, resultado

---

<sup>1</sup> El TIVC está formado por los municipios 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 y Sítio do Mato.

del capitalismo globalizado. Más recientemente, en 2015, en la 70ª Asamblea General de las Naciones Unidas, se establecieron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Globales o Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que abordan varios aspectos políticos, sociales, económicos, educativos, incluida la labor docente. Basándose en esta Agenda, en los últimos años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) han orientado la formación de docentes a nivel internacional, con el fin de crear y fortalecer redes de investigación y cooperación universitaria en los países miembros de las Naciones Unidas (ONU).

Estas acciones provienen de definiciones anteriores relacionadas con el monitoreo global del Marco de Acción del Foro Mundial de Educación (2000) que tuvo lugar en Dakar, Senegal, donde la centralidad fue la Educación para Todos (EPT), con una agenda de compromisos colectivos establecidos por los Estados miembros para el período 2000-2015 (Morosini, Nez, Woicolesco, 2022). Posteriormente, en el Foro Mundial de Educación de Incheon, en 2015, en Corea del Sur, se presentaron los resultados logrados a partir de las orientaciones en Dakar, y se ofrecieron nuevas orientaciones/recomendaciones para una edición del Marco de Acción posterior a 2015, involucrando a agentes públicos de los Estados, de la sociedad civil y entidades de la comunidad internacional, que dieron origen a la agenda de la Agenda 2030 para los ODS.’

En el contexto latinoamericano, estos lineamientos han servido como lineamientos para las políticas educativas en todos los niveles y modalidades de educación, en relación con la organización de la enseñanza, el currículo, las evaluaciones, el financiamiento y la formación docente. En el sitio web de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal) encontramos la normativa legal de todos los países de la región<sup>2</sup>, con información puesta a disposición, a través de la cual es posible comprender las estrategias del proyecto educativo neoliberal orientado/recomendado por organismos internacionales, principalmente en los últimos 30 años. Entre ellos podemos mencionar: el Banco Mundial (BM), centrado en definir las políticas macroeconómicas de los países; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), que se ocupa de cuestiones relacionadas con la mitigación de las desigualdades culturales, sociales y educativas

---

<sup>2</sup> Siteal - El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal) es un observatorio de políticas regionales del IIEP UNESCO. En él se sistematizan, analizan y divulgan documentos de políticas y regulaciones, investigaciones y estadísticas útiles para el monitoreo de la situación educativa en la región. Disponible en: [https://siteal.iiep.unesco.org/es/acerca\\_de](https://siteal.iiep.unesco.org/es/acerca_de) Acceso: 30 may. 2024.

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

Arlete Ramos dos Santos • Igor Tairone Ramos dos Santos

en los países; finalmente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), aunque el foco no esté específicamente en la educación. Todos ellos tienen algún tipo de relación con los procesos educativos, ya sea a través del financiamiento de proyectos o de recomendaciones que pueden convertirse en ley para los países miembros. De esta manera, la legislación educativa de diferentes países de América Latina ha ido sufriendo cambios en función de los intereses de estos organismos globales, y uno de los aspectos es la formación de docentes de educación básica, cuyas normas jurídicas (Cuadro 1) están dirigidas hacia la Adquisición de conocimientos basada en la implementación de un currículo de habilidades y destrezas.

**Cuadro 1** – Legislación que orienta la formación docente en los países de América Latina.

<b>País</b>	<b>Norma jurídica</b>
<i>Argentina</i>	Ley de Educación Nacional – 26.206/2006 - Cap. II – La formación docente Arte. 71 a 78
<i>Bolivia</i>	Ley de Educación N° 070, sancionada en 2010 y reglamentada en 2011.
<i>Brasil</i>	Ley n° 9.394/96 - Título VI Art. 61 a 67 – artículos relativos a la formación docente; Meta 15 del Plan Nacional de Educación (Ley 13.005/2014); Lineamientos Curriculares Nacionales de 2015 y Decreto N° 8.752, de 9 de mayo de 2016, que estableció la Política nacional de Formación de Profesionales de la Educación Básica, entre otros.
<i>Chile</i>	Ley 21.091 de Educación Superior (2018) Art. 3 – Formación de profesionales y técnicos.
<i>Colombia</i>	Resolución N° 18.583 de 15 de septiembre de 2017
<i>Costa Rica</i>	Ley Fundamental de Educación, N° 2.160/1957, que sufrió la última modificación en 2021.
<i>Cuba</i>	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Educación s/n 6 de junio de 1961. Actualización: Decreto Ley 43/2021 – Misión del Ministerio de la Educación Superior.
<i>El Salvador</i>	Ley de Educación Superior (decreto 468 de 2004), reglamentada por el decreto 665 de 2009
<i>Ecuador</i>	La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), promulgada en 2011 y reglamentada en 2015
<i>Guatemala</i>	Ley Nacional de Educación (decreto legislativo 12/1991) - Política Nacional de Desarrollo “K’atun: Nuestra Guatemala” 2032 y ministerial 3386-2018
<i>Honduras</i>	Ley Fundamental de Educación (decreto 262 de 2011); Acuerdo Ejecutivo n° 1.358 – SE/2014 - Cap. II – Art. 68
<i>Nicaragua</i>	Ley n° 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 N° 305/2004. Se aprueba el texto único de la Ley Orgánica de Educación. Capítulo IV – La formación docente
<i>Paraguay</i>	Ley de Educación Superior 4.995 (2013)
<i>República Dominicana</i>	Ley 139 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2001)
<i>Uruguay</i>	Ley General de Educación de 2009
<i>Perú</i>	Ley N° 30.512 sancionada en 2016.
<i>Venezuela</i>	Ley n° 5929/2009 - El capítulo IV de la Ley Orgánica de Educación se dedica a la formación y carrera docente.

Fuente: elaboración propia con base en Siteal/Unesco.<sup>3</sup>

<sup>3</sup>Disponible: [https://siteal.iep.unesco.org/pt/eje/educacion\\_superior#educao-superior--estrutura-normativa-e-institucional-para-a-educao-superior](https://siteal.iep.unesco.org/pt/eje/educacion_superior#educao-superior--estrutura-normativa-e-institucional-para-a-educao-superior)- Acceso: 24 de may. 2024.

El Informe de Seguimiento de la UNESCO destacó aspectos “[...] que enfrentan los responsables de la formulación de políticas, como el rápido ritmo de cambio en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la creciente preocupación por la sostenibilidad ambiental” (Unesco, 2015, p. 1). Así, observamos que los organismos internacionales dirigen las políticas de formación docente con base en los paradigmas de la Educación para la Ciudadanía Global y la Agenda de Educación E2030. Estos elementos se describen en la Declaración de Incheon y en el Marco de Acción Educativo para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De esta manera, el Iesalc (2018, p.8) orienta el contexto latinoamericano y caribeño, en cuanto a las políticas de formación docente, que “[...] los sistemas educativos deben considerar la formación de docentes interculturales bilingües, buscando promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de enseñanza, investigación y extensión”, ampliando a toda la diversidad, y esto es donde se incluye la educación para los pueblos rurales, indígenas y quilombolas.

La formación de docentes en Brasil tiene sus inicios a finales del siglo XIX con la enseñanza de las *primeras letras* y la creación de las Escuelas Normales, que continuaron siendo responsables de la formación de los docentes para trabajar en la enseñanza primaria y la educación infantil hasta la llegada de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, que establece que la formación de docentes para la etapa de la educación básica debe tener lugar en la educación superior (Gatti, 2008). Dicha Ley proporciona orientaciones sobre la formación para todos los niveles y modalidades de enseñanza. Sin embargo, en este texto trataremos sobre la educación básica, con énfasis en la Educación del Campo, que se refiere a una modalidad de enseñanza destinada a las poblaciones de las zonas rurales.

Con base en lo que recomienda la LDBEN n.º 9.394/96, en el año 2002, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, mediante Resolución CNE/CP n.º 1, de 18 de febrero de 2002, y, el 1 de junio de 2015, los Lineamientos Curriculares Nacionales para cada carrera de grado fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación con la publicación de la Resolución n.º 2/2015. Sin embargo, sabemos que estas regulaciones están influenciadas por organismos internacionales, como resultado del proyecto histórico del capital que repercute en todos los ámbitos de la sociedad, trasladando las causas del factor social al manejo efectivo y eficiente de los recursos dirigidos al mercado; culpar a las víctimas, para que la miseria sea el resultado de decisiones individuales, fortaleciendo la meritocracia; demonización de lo público y santificación de lo privado, utilizando estrategias para privatizar

la educación pública. Uno de los principales acontecimientos recientes que sirvió para orientar las políticas educativas brasileñas hacia la educación básica fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo lugar en Tailandia, en Jomtien (1990), que contó con cuatro organismos internacionales como patrocinadores y financiadores: la UNESCO; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); y el Banco Mundial (BM).

En esta conferencia se establecieron estrategias neoliberales a escala transnacional para la educación y su diversidad, abarcando todas las modalidades de enseñanza, con propuestas curriculares y acciones concretas a implementar en los países firmantes. En cuanto a la formación docente, en Brasil, esta se está implementando a través de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), establecida por la Resolución CNE/CP nº 2, de 22 de diciembre de 2017, y el BNC-Formación de Profesores instituido por Resolución CNE/CP Nº 2, de 20 de diciembre de 2019, cuyos cimientos están impulsados por el Movimiento Mundial de Reforma Educativa (*Movimiento Mundial de Reforma Educativa - GERM*) que enfatiza la necesidad de currículos prescritos para lograr objetivos de aprendizaje predeterminados, así como la transferencia de prácticas del mundo empresarial como lógica principal para la gestión educativa, la adopción de altos niveles de responsabilidad (*responsabilidad*) y pruebas estandarizadas.

Maués (2021, p.9) destaca que en estas reformas fueron

definidas habilidades necesarias para la formación docente, con el objetivo de capacitarlos para el trabajo que requiere esta sociedad [...] este modelo de trabajador que la clase dominante quiere moldear en la escuela es un reflejo de las transformaciones que se han producido en lo mundo del trabajo con los del fordismo<sup>4</sup> al Toyotismo<sup>5</sup>.

Cabe resaltar que el BNCC trae en su seno los aprendizajes esenciales para la Educación Básica en el marco del capitalismo global, basado en competencias y habilidades, con el objetivo de implementar los pilares de la educación de la Unesco - aprender a aprender, aprender a hacer, aprender convivir y ser, que tienen como objetivo “[...] competir para que los estudiantes desarrollen diez habilidades generales que encarnan los derechos del aprendizaje y el desarrollo en el ámbito pedagógico” (Brasil, 2017b, p.8).

Para Gatti (2008, p.62), “[...] la pedagogía de aprender a aprender regresa con la concepción de que “[...] ser competente es una condición para ser competitivo, social y

---

<sup>4</sup> Sistema de producción industrial basado en la fabricación a gran escala, la especialización del trabajo y la cadena de montaje.

<sup>5</sup> Modo de producción caracterizado por la producción según la demanda, encaminada a la no acumulación de productos y materias primas, conocida como producción orientada a la acumulación flexible.



económicamente, en consonancia con la ideología hegemónica de las últimas dos décadas”. Y la Educación del campo tiene como finalidad exactamente lo contrario de lo que afirma el BNCC: educar a las personas que trabajan en el campo no para que sean serviles, sino para que puedan organizarse y asumir la condición de sujetos en y sobre el campo con derechos dignos a permanecer en el campo, y se constituye “[...] la perspectiva de una educación que es en lo y del campo”. En el: las personas tienen derecho a ser educadas en el lugar donde viven; Del: el pueblo tiene derecho a una educación diseñada desde su lugar y con su participación, vinculada a su cultura y a sus necesidades humanas y sociales” (Caldart, 2009, p. 18). La Educación Rural, según Santos (2020), es una propuesta de educación vertical, proveniente de organismos *superiores* (organismos internacionales, Estado, secretarías de educación, sectores privados) para las escuelas, y tiene el estudio desarticulado del trabajo que desarrolla el campesino con la tierra y no está relacionado con la forma de vivir y producir de la comunidad”.

### **Educación del campo y enfrentamientos con el capital**

La génesis de la Educación del Campo en Brasil se produjo en 1997, en el I Encuentro Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (I ENERA), liderado por movimientos sociales en torno a un proyecto educativo para la clase trabajadora campesina, que difiere de Educación Rural, siendo este último un modelo de educación para la clase dominante, propuesto por el Estado capitalista. Marx y Engels (2007, p.47) señalan que “[...] Las ideas de la clase dominante son, en cada época, las ideas dominantes, es decir, la clase que es la fuerza material dominante de la sociedad es, al mismo tiempo, su fuerza espiritual dominante. Al diferenciar la Educación de Campo de la Educación Rural, Socorro *et al.* (2019, p.14) defiende que “[...] las palabras, conceptos y constructos teóricos son tributables a sus contextos, al espíritu de la época, a las ideas fuertes que en un momento histórico determinado rigen la vida cotidiana, así como a las racionalidades discursivas y explicativas de una realidad concreta”. En el contexto latinoamericano, el término *Educación de Campo* se utiliza sólo en Brasil, mientras que *Educación Rural* se utiliza en otros países, sin embargo, adjetivo de crítica, emancipadora, hegemónica, contrahegemónica y Silva *et al.* (2014) aclaran que estos son paradigmas<sup>6</sup> que puede entenderse según el tiempo histórico y la ubicación geográfica.

En este sentido, el espacio campesino en la Educación del Campo se entiende como un espacio de vida y resistencia de los campesinos que luchan por tener acceso y permanencia en

---

<sup>6</sup> Para Kuhn (2006, p. 13), los paradigmas son “logros científicos universalmente reconocidos que, durante algún tiempo, proporcionan problemas modelo y soluciones para una comunidad de practicantes de una ciencia”.

la tierra, y también, un espacio de producción material y simbólica de las condiciones de existencia, de construcción de identidades (Barbosa; Rosset, 2017). Desde un punto de vista epistemológico, percibimos una perspectiva del origen de los fundamentos de la Educación del Campo en cinco aspectos: el primero, en lo que se concibe como Educación Popular, bajo la influencia de los estudios de Paulo Freire (1980), con sus análisis sobre la influencia de la política en la educación, la pedagogía de los oprimidos, el énfasis en el diálogo y la importancia de la participación en la comunidad” (Santos, 2020, p. 08); el segundo, basado en una pedagogía socialista que propone y realiza enfrentamientos con la clase dominante en el campo, poniendo en debate la lucha de clases; Pedagogía Histórica Crítica que propugna la formación omnilateral (Silva, 2020; Cruz, 2022); la Pedagogía del Movimiento Sin Tierra, basada en los principios pedagógicos y filosóficos de la propuesta educativa del Movimiento Sin Tierra (MST); y finalmente, otra corriente que analiza la Educación del Campo como una política pública, resultado de una legislación resultante del enfrentamiento entre sectores progresistas y conservadores, pero que tiene en sí misma el resultado de varios logros adquiridos al filo de la navaja (Caldart, 2009), presente en decretos, dictámenes, resoluciones y ordenanzas<sup>7</sup> que regulan este tipo de enseñanza. La primera fue la Resolución CNE/CEB n°01/2002, en el que percibe “[...] la identidad de la escuela del campo como perteneciente a la realidad de los sujetos que están insertos en ella, teniendo en cuenta la temporalidad y el conocimiento específico de los sujetos, en el colectivo, en la red de ciencia y tecnología y en los movimientos sociales” (Brasil, 2002).

La formación inicial y continuada que responda a la agenda real de la Educación del Campo como proyecto histórico de sociedad trabajadora excluye la lógica del mercado, y una propuesta educativa urbanocéntrica que ve a los campesinos de manera estereotipada o inferior. Por el contrario, debe basarse en los principios de la formación humana, observando las condiciones materiales de existencia de los sujetos, a saber: agricultores familiares, pueblos asentados y acampados, pueblos indígenas, quilombolas, pueblos del agua y del bosque, entre otros, que organizan en colectividades a través de movimientos sociales, en comunidades de base y de pastoreo, cooperativas y asociaciones. Para trabajar en escuelas rurales, con tanta diversidad de sujetos que tienen identidades específicas, la formación inicial y continua debe estar en sintonía con la realidad del público a atender, sin embargo, la propuesta de Educación Rural para la formación docente difiere de la propuesta de mercado. agencias, conocidas como

---

<sup>7</sup> Para ver la lista de estos documentos normalizadores, ver Soares (2022, p. 47).

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



Educación Rural en Brasil. Las políticas educativas para el medio rural en el siglo XXI están plasmadas en programas específicos que son conquistas de la clase trabajadora organizada a través del Movimiento de Educación del Campo y FONEC, y en lo que respecta a la formación docente, esta está regulada en diversas legislaciones. En la Res. CNE/CEB n° 1/2002 que establece los Lineamientos Operativos para la educación básica en el campo, cuando dice:

Art. 12 El ejercicio de la docencia en la Educación Básica, cumpliendo con lo dispuesto en los arts. 12, 13, 61 y 62 de la LDB y en las Resoluciones CNE/CEB n° 3/97 y n° 2/99, así como en los Dictámenes CNE/CP n° 9/2001, n° 27/2001 y n° 28/2001, y en las Resoluciones CNE/CP n° 1/2002 y n° 2/2002, relativas a la formación de docentes de nivel superior para la Educación Básica, prevén la formación inicial en una carrera de grado, estableciendo como calificación mínima, para la docencia en Educación Infantil y en los años inicios de la Escuela Primaria, el curso de formación docente del Nivel Secundario, en la modalidad Normal (Brasil, 2002, p.10).

También encontramos la formación docente en el Decreto N° 7.352/2010, que trata sobre el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronea) en varios artículos, pero destacamos el Artículo 5: "La formación de profesores para la educación del campo observará los principios y objetivos de la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica, según lo dispuesto en el Decreto N° 6.755, de 29 de enero de 2009, y será orientada, en lo que corresponda, por las directrices establecidas por el Consejo Nacional de Educación" (Brasil, 2010).

En el Plan Nacional de Educación también encontramos mención a la formación docente para actuar en el campo en la Meta 15.5: "implementar programas específicos para la formación de profesionales de la educación para las escuelas del campo y de comunidades indígenas y quilombolas, y para la educación especial" (Brasil, 2014). Además de estas, hay diversas portarias y decretos que tratan sobre programas específicos de formación docente, como el Programa de Apoyo a la Formación Superior en Licenciatura en Educación del Campo (Procampo) creado en 2007, cuya misión es "[...] promover la formación superior de los profesores en ejercicio en la red pública de las escuelas del campo y de educadores que trabajan en experiencias alternativas en educación del campo, a través de la estrategia de formación por áreas de conocimiento" (Brasil, 2007); el Programa Nacional de Educación del Campo (Pronacampo), creado por la Portaria n. 86, de 1 de febrero de 2013, que incluye en el Art. 3° - III - III - "el desarrollo de políticas de formación de profesionales de la educación para atender la especificidad de las escuelas del campo, considerando las condiciones concretas de la producción y reproducción social de la vida en el campo" (Brasil, 2013); las Directrices Curriculares de la Pedagogía de la Alternancia, establecidas en la Resolución n° 1/2023, del

Consejo Nacional de Educación (CNE), que define en el Art. 1º: "La presente Resolución define principios y valores para la enseñanza y el aprendizaje, formación docente (inicial y continua), referencias pedagógicas y metodológicas para la ejecución de la Pedagogía de la Alternancia en las modalidades de Educación Básica y Educación Superior" (Brasil, 2023). Actualmente, la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI) es responsable de las acciones de Educación del Campo en el Ministerio de Educación (MEC). Dicha secretaría fue creada en 2004, mediante el Decreto nº 5.159/2004, en el gobierno de Lula, inicialmente denominada Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), y extinta en el gobierno de Bolsonaro mediante el Decreto nº 10.502/2019, pero reestablecida en el tercer mandato del gobierno de Lula, mediante el Decreto 11.342/2023.

Santos y Souza (2015, p. 37811) destacan que "la formación docente se comprende como un conjunto de saberes, vivencias, experiencias, además de conocimientos adquiridos por los educadores durante su proceso de profesionalización, recibidos tanto por la academia en el momento de la habilitación profesional, como también en el cotidiano de su práctica educativa". Y la formación continua debe ocurrir para el desarrollo de la práctica pedagógica, como en la unidad entre teoría y práctica que busca la transformación social, es decir, la praxis (Silva, 2021). A diferencia de la formación vaciada de conocimiento crítico tal como está planteada en la BNCC, ya que esta representa el vaciamiento de la función social de la escuela y privilegia la pedagogía del aprender a aprender. Esta pedagogía, según Lavoura, Alves y Júnior (2020, p.12), tiene "una relación explícita de continuidad entre las pedagogías activas escolanovistas, el constructivismo piagetiano y la pedagogía de las competencias, en la que se destaca el lema de inspiración deweyana en torno al *learning by doing* (Perrenoud, 1999, Schön, 2000).

La contradicción se plantea al señalar este conjunto de decisiones en la organización de los currículos de las Escuelas Rurales, resultado de decisiones carentes de compromiso con el desarrollo de los campesinos y de la lucha de los movimientos sociales que construyen la Educación del Campo con base en la igualdad. Sin embargo, defendemos una formación emancipadora, basada en la unidad de acción-reflexión-acción, hacia la transformación social. Eso es una *praxis* transformadora, diferente a lo que proponen las pedagogías de aprender a aprender, que se basan en la práctica por la práctica, y conducen al pragmatismo (Lavoura, Alves, Santos Júnior, 2020), condicionado por lo que propone la pedagogía de las habilidades.

En contraposición a este modelo hegemónico de Educación Rural que apuesta por el pragmatismo en el campo, proponemos una educación crítica y transformadora de la realidad, basada en la praxis, capaz de oponerse al sistema sociometabólico del capital (Mészáros, 2008), que posibilita la comprensión de la realidad en determinaciones múltiples, es decir,

contrahegemónicas cuyos fundamentos están en la Educación del campo. Estos contrapuntos se pueden ver en el Cuadro 2, como una forma de aclarar la diferencia entre la epistemología de la praxis (Silva, 2018) y la epistemología de la práctica.

**Cuadro 2** — Formación continua con epistemología de la práctica y *práctica*

<b>Cómo se ve la formación continua docente</b>	
<b>Con la epistemología de la práctica. (Educación Rural)</b>	<b>Con epistemología de <i>praxis</i> (Educación del Campo)</b>
Guiados por conocimientos prácticos desarrollados por el docente en su actividad docente y experiencias de docentes con trayectorias más largas (tutores)	Sólido dominio teórico de los conocimientos en su campo disciplinar y curricular de praxis y competencia para transformar este conocimiento en una situación práctica para el desarrollo del aprendizaje.
Construcción de teoría sobre la práctica a través de acción-reflexión-acción.	Reflexión desde la perspectiva de la <i>praxis</i> , privilegiando la unidad entre teoría y práctica. Pensar la función social de la educación, de la escuela y del docente, problematizando la escuela que tenemos en el intento de construir la que queremos.

Fuente: adaptado de Silva (2020).

La epistemología de la práctica profesional es el conjunto de acciones educativas y de toma de decisiones basadas en el conocimiento y el compromiso profesional, mientras que la epistemología de la *praxis* funciona como “una acción humana transformadora, una práctica impregnada y nutrida de teoría, por tanto, capaz de superar las primeras etapas del pensamiento –observación y comprensión de la realidad– para constituir un nuevo pensamiento que, puesto en práctica, puede transformar esta realidad” (Silva, 2018).

### **Aspectos metodológicos y resultados de la investigación a partir del extracto presentado**

Extracto de la investigación paraguas coordinada por el Grupo de Estudio e Investigación sobre Movimientos Sociales, Diversidad y Educación Rural y Urbana - Gepemdecc/CNPq/UESB, titulada: Políticas Educativas del Plan de Acción Articulado (PAR) y de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en municipios de Bahía: desafíos y perspectivas, aprobado por el Comité de Ética de la UESB, bajo el n° CAAE: 20028619.8.0000.0055, y dictamen n° 3.589.766. La investigación se realizó con financiación de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía (UESB). También contiene datos del proyecto de investigación: BNCC en el control de la educación pública: mecanismos neoliberales para contener perspectivas educativas emancipadoras, realizado por la Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública-REDAP.

Los resultados presentados en este texto, referidos al Territorio de Identidad Velho Chico - TIVC, en Bahía<sup>8</sup>, provienen de una investigación cualitativa con datos recopilados a través del análisis de documentos y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, elaborado en *Google Forms*, aplicado a docentes de educación básica que laboran en escuelas municipales del campo de todos los municipios del Territorio mencionado, con 991 respuestas recibidas entre los meses de abril y mayo de 2023. Gil (2007, p. 131) refuerza que “el cuestionario es una técnica de investigación compuesto por un número más o menos elevado de preguntas presentadas por escrito a personas, con el objetivo de comprender opiniones, creencias, sentimientos, intereses, expectativas, situaciones vividas, etc.”. El marco temporal utilizado fue el período de 2010 a 2022 para el análisis de los documentos, con el objetivo de pensar en el impacto del Plan de Acción Articulado.<sup>9</sup> en escuelas rurales (proyecto paraguas), aunque no tenemos espacio en este texto para contextualizarlos.

Como estrategia de investigación, luego del contacto telefónico, se envió el formulario a los coordinadores pedagógicos de los departamentos de educación municipales del TIVC, y estos, a su vez, lo remitieron a los docentes que laboran en las escuelas rurales. En el cuestionario, para verificar el perfil de los sujetos se buscó conocer: 1) aspectos sociales (edad, sexo, ubicación y situación habitacional); 2) aspectos escolares (con preguntas sobre formación inicial y continua); y finalmente, 3) aspectos de educación continua relacionados con el BNCC. Para sistematizar los datos de preguntas cerradas utilizamos el soporte del programa *Microsoft Excel 2019*. Para analizar las preguntas abiertas nos apoyamos en el análisis de contenido (Bardin, 1995) y utilizamos nombres ficticios.

Rafestin (1980, p. 158) destaca que “El territorio se forma desde el espacio, es el resultado de una acción realizada por un actor sintagmático. [...] la territorialidad refleja la multidimensionalidad de lo que "experimentan" los miembros de una comunidad. Al estudiar el TIVC, vale destacar que está compuesto por 16 municipios, está ubicado en la región occidental del estado de Bahía, está bañado por las aguas del Río São Francisco, existe la existencia de comunidades tradicionales quilombolas, campesinos, colonos y comunidades agrarias reformistas que luchan por la supervivencia frente a las limitaciones de la región semiárida en un contexto de desequilibrios ambientales, además de las características del

---

<sup>8</sup> Bahía está dividida en 27 Territorios de Identidad. Para conocerlos ver: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314> Acceso 01 ago. 2024.

<sup>9</sup> Establecido en 2007 como forma de control y rendición de cuentas de las políticas públicas educativas en los municipios, a través del Decreto nº 6.094/2007, mediante el cual los alcaldes municipales brasileños firman un término de adhesión a las políticas educativas propuestas por el Ministerio de Educación, gestionado a través del seguimiento en línea del Sistema Monitoreo, Ejecución y Control Integrados -SIMEC.

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

Arlete Ramos dos Santos • Igor Tairone Ramos dos Santos

particular ecosistema, la Caatinga (Cruz, 2022). Desde el punto de vista educativo para la realidad del campo, el mencionado Territorio presenta la configuración descrita en el Cuadro 3 en cuanto al número de escuelas.

**Cuadro 3** – Escuelas municipales rurales y urbanas en municipios TIVC (2010-2022).

MUNICIPALIDAD	2010		2014		2018		2020		2021		2022	
	AC AM PA R	CID	AC AM PA R	CID	AC AM PA R	CID	AC AM PA R	CID	AC AM PA R	CID	AC AM PA R	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>	<b>518</b>	<b>164</b>	<b>442</b>	<b>162</b>	<b>360</b>	<b>166</b>	<b>317</b>	<b>161</b>	<b>310</b>	<b>137</b>	<b>291</b>	<b>116</b>

Fuente: elaboración propia en consulta con la base de datos del Inep (2010-2022).

El Cuadro 3 muestra que el TIVC contaba con 518 escuelas en el campo en 2010, cayendo a 291 escuelas en 2022, es decir, se produjo el cierre de 227 escuelas en el lapso de 12 años, y esto pone en evidencia un incumplimiento de la Ley 12.960 (2014), que prohíbe el cierre de escuelas rurales sin el consentimiento de la comunidad escolar. Entre los municipios del mencionado Territorio, proporcionalmente, el que cerró más escuelas fue Oliveira dos Brejinhos, que tenía 62 escuelas en el interior en 2010, y ese número cayó a 4 escuelas en 2022. Destacamos positivamente el municipio de Igaporã, que no cerró ninguna escuela del campo, pues en 2010 contaba con 10 escuelas y se mantuvo con el mismo número en 2022; y también el municipio de Sítio do Mato, que aumentó el número de escuelas, 19 en 2010 y 21 en 2022. Sin embargo, en la mayoría de los municipios encuestados, ante estos datos, hubo un gran número de escuelas cerradas, lo que resultó en incumplimiento de lo que está en la Resolución nº 2, de 28 de abril de 2008:

Art. 3 La Educación Infantil y los primeros años de Educación Primaria se ofrecerán siempre en las propias comunidades rurales, evitando los procesos de instalación de escuelas y traslado de niños.

§ 1 Los cinco años iniciales de la Educación Primaria, excepcionalmente, podrán ofrecerse en las escuelas básicas, con movimiento intracampo de los estudiantes, siendo los sistemas estatales y municipales responsables de establecer el tiempo máximo de viaje de los estudiantes en función de sus realidades (Brasil, 2008).

En cuanto al perfil de los encuestados, los datos arrojaron que el 78% eran mujeres, el 14% eran hombres y el 8% optó por no declarar. Estos datos están en línea con la realidad nacional, ya que el Censo de 2022 destacó que, en Brasil, el plantel docente está compuesto por más de 2,3 millones de profesionales, 1,8 millones (79,2%) son docentes (INEP, 2022). Históricamente, en Brasil, el rol docente ha sido mayoritariamente femenino, bajo el argumento ideológico de que las mujeres tienen más probabilidades de ejercer la docencia porque no proporciona salarios tan buenos como otras profesiones, o porque es el trabajo que se debe realizar con “vocación”, y con una supuesta similitud con la maternidad, lo que justificaría no estar bien remunerado (Formacampo, 2022).

En cuanto al grupo etario, el mayor número de profesionales que trabajan en escuelas rurales de la localidad investigada tiene entre 41 y 45 años con un 21%, seguido por un 17% de profesionales que trabajan entre 36 y 40 años; el 15% tiene entre 46 y 50 años; el 11% tenía entre 31 y 35 años; el 9% tiene entre 26 y 30 años; y el 6% de los educadores tienen hasta 25 años. También es interesante señalar que el 5% de los docentes ya se encuentran en el grupo de edad mayor de 55 años, y el 7% no lo declara. Es decir, el 41% de los docentes tiene más de 40 años. Se observa que el número de profesionales menores de 30 años es bajo en relación a otros grupos etarios, lo que puede estar relacionado con la devaluación de la carrera docente, como señala Want, Schellings y Mommers (2018), que la burocratización del trabajo docente, la intensificación de la carga de trabajo, las cuestiones generacionales, las bajas remuneraciones son elementos que pueden compensar la falta de motivación por la profesión docente.

En cuanto a la pertenencia étnico-racial, el 53% se declaró negro; el 30% se considera moreno; El 12% se declara blanco y el 1% se identificó como indígena. El factor étnico debe analizarse tomando como parámetro elementos estructurales de la sociedad, y es importante observar desde la interseccionalidad. Estamos hablando de una profesión en la que la mayoría son mujeres, y que se identifican como pardas y negras, totalizando un 83%. La experiencia femenina, especialmente para las mujeres negras, ha sido moldeada por varios marcadores sociales y múltiples sistemas de opresión, como el patriarcado, el racismo, la explotación de clases (Collins, 2017), cuyo entrelazamiento de estos marcadores provoca la intensificación de contextos de dominación. De esta forma, el racismo y el sexismo han llevado a las mujeres a



ocupar puestos en el mercado laboral, con salarios más bajos. Y en el caso de las mujeres negras, esta situación es aún más emblemática.

En la formación profesional, el 45,3% tiene solo una licenciatura, mientras que el 31% tiene una licenciatura con especialización; el 9% está cursando una licenciatura; el 1,9% tiene una maestría y el 0,1% tiene un doctorado. Pero destacamos el gran número de profesionales (11,2%) que solo tienen educación secundaria, además del 1,2% que tiene educación técnica. Se percibe que todavía existe en la región investigada una gran demanda de formación continua (especialización, maestría y doctorado). En cuanto al tipo de institución de la última formación, el 55% indicó que estudiaron en una institución privada de educación superior; el 36% estudiaron en una institución pública, y el 9% no respondió. Se observa un predominio de personas que realizaron sus estudios en la red privada, sin embargo, cuando se les preguntó sobre la forma en que realizaron la formación, el resultado mostró que el 59% completó la formación completamente a distancia; el 22% estudió en formato semipresencial, y solo el 19% realizó todo el curso de forma presencial. Sin embargo, cuando se les preguntó si el municipio en el que trabajan ofrece formación continua, el 45% informó que no. Aún sobre la oferta de formación continua, se preguntó si esta ha satisfecho las necesidades reales del trabajo diario para trabajar en escuelas rurales, el 32% respondió que sí, y el 68% respondió que no. Esto evidencia un dato preocupante dado que muchas personas solo tienen educación técnica o secundaria (12,4%), la mayoría realizó estudios superiores en la modalidad de Educación a Distancia (EaD) o semipresencial, y un gran contingente tiene una formación frágil que no cubre los conocimientos necesarios para una actuación profesional.

Aunque existe una gran necesidad de ampliar la formación, Hage (2014, p.3) señala que el Censo Escolar de 2011 indica que, “de los 342.845 docentes que trabajan en el campo en Brasil, casi la mitad - 160.317 - no tienen educación superior (46,7%), y, de ellos, 156.190 tienen educación secundaria (97,4%), y 4.127 sólo tienen educación primaria (2,6%)”. Sin embargo, con la implementación de programas de formación docente como Pronera, Procampo, Pronacampo, Parfor, Universidade Aberta y varias otras acciones de formación específicas para la educación quilombola, educación indígena, implementadas como parte de las dimensiones del Plan de Acción Articulado (PAR), La realidad ha cambiado mucho. En 2022, según Titton (2022, p.7),

[...] en las escuelas de, el 29.6% de los docentes que trabajan en educación infantil no tienen educación superior, mientras que en las zonas urbanas son el 16.8%; en educación primaria hay un 24,9% y un 9,4% de docentes sin estudios superiores,

respectivamente; en educación secundaria son el 7,6% y el 1,9%, respectivamente, mientras que en Educación de Jóvenes y Adultos son el 47,1% y el 10,3% en educación primaria, y el 8,7% y el 2,0% de los docentes sin estudios superiores, que trabajan en el campo y en la ciudad, respectivamente.

Datos de Titton (2022) comparados con datos de Hage (2014) muestran que hubo un aumento en el número de docentes con educación superior. En el TIVC, cuando sumamos el porcentaje de quienes tienen licenciatura, especialización, maestría y doctorado, obtenemos un porcentaje de 78.3% de encuestados con educación superior, por lo tanto, tenemos un aumento importante, pero reiteramos la necesidad de ampliar de la capacitación, principalmente porque quienes cursan la educación técnica, la educación secundaria y también la educación primaria no cumplen con los requisitos básicos para trabajar en la docencia. Según el Anuario de Educación Básica 2020, en ese año Brasil contaba con 4.418 docentes con educación únicamente primaria.<sup>10</sup>

Otro dato que llama la atención es respecto a la carrera docente, de estas materias sólo el 43% reporta ser servidor público, mientras que el 2% reporta que ocupa cargos por encargo y el 55% presta servicios temporales (contratados), denotando una precariedad de labor docente, con pérdida de derechos. El 48% afirmó vivir en zona rural, mientras que el 42% vive en zona urbana y el 10% no proporcionó información. Esto es muy preocupante, ya que exige una rotación de docentes cada año, lo que hace necesario retomar la formación continua, para no permitir la acumulación de conocimientos sobre la Educación del Campo como proyecto educativo para la clase trabajadora. Por el contrario, la rotación constante en las zonas rurales es parte de la lógica capitalista, como propósito de consolidar el proyecto histórico de una sociedad agroindustrial que demanda una educación urbana centrada, desconociendo la realidad de los campesinos (Santos; Nunes, 2020).

En cuanto a la relación entre Educación del Campo y BNCC, la encuesta del TIVC mostró un alineamiento de las redes municipales con la Base, ya que preguntamos: “¿Existe capacitación permanente en la red municipal donde ustedes trabajan para que los docentes trabajen con el BNCC?” A esta pregunta, el 78,7% respondió Sí y el 21,2% respondió No. Una pregunta de opción múltiple que llamó la atención fue: “Consulta en qué basas tu planificación” con opciones sobre el BNCC (1ª opción), el libro de texto (2ª opción) y Lineamientos sobre Educación Rural (3ª opción). El 82,3% seleccionó la 1ª opción; el 31,5% refirió la 2ª opción; El 15,6% destacó la 3ª opción y, finalmente, el 0,8% seleccionó otras opciones. Si tenemos este

---

<sup>10</sup> Disponible: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/professores-formacao.html> Acceso: 01 ago. 2024.

bajo número que toma en cuenta los supuestos de la Educación del Campo (15,6%), esto significa que la mayoría de quienes viven en el campo (48%) no planifican en base a la realidad de la comunidad escolar.

A pesar de todo el aparato legal que garantiza la implementación de la Educación del Campo para los estudiantes de las zonas rurales, se observa que el currículo de este tipo de enseñanza aún se encuentra descuidado, lo que resalta un alineamiento con el proyecto neoliberal en el campo, con planes establecidos verticalmente por los departamentos municipales de educación. Estas generalmente se basan en actividades pedagógicas en las ciudades, desde una perspectiva urbanocéntrica, desde la Educación Rural, que presentan el campo como un lugar de atraso y la ciudad como un lugar de progreso (Santos, 2013), y ayudan a que niños y adolescentes se sientan el deseo de migrar a zonas urbanas, al mismo tiempo que contribuye al vaciamiento de las comunidades rurales y, en consecuencia, al cierre de escuelas rurales.

Respecto a la pregunta “¿Cómo se llevan a cabo los planes de lecciones?” El 68,9% respondió que ya terminaron con la coordinación pedagógica en el departamento de educación; el 16,9% planifica individualmente en la escuela; El 14,3% planifica de forma individual, en casa. Con los datos enumerados, observamos que la gran mayoría tiene en cuenta las directrices del BNCC, ya que planifican en los departamentos de educación, estudian en cursos a distancia y no tienen en cuenta la realidad de la comunidad escolar. Además de una escasa formación, la mayoría de ellos son contratados, lo que les impide tener autonomía pedagógica para no perder su empleo. Así, la investigación muestra que las directrices determinadas por los organismos internacionales guiados por los grupos empresariales de Todos pela Educação (TPE) y el Movimiento por la Base (MPB) que están a la vanguardia de las propuestas del BNCC, están logrando éxito en la gran mayoría de los municipios investigados.

Según Freitas (2018), este conglomerado empresarial controla desde los mecanismos de formulación de políticas educativas hasta las aulas, con la creación de materiales didácticos para las escuelas, la evaluación censal, *accountability*, metas cuantitativas, además de mecanismos meritocráticos de dominación política, cultural y económica, señalando justificaciones que legitiman su posición (Freitas, 2018). Cuando se preguntó qué empresas o fundaciones han desarrollado directrices educativas en sus municipios, predominaron las respuestas: Fundação Lemann, Orientações de Sobral, Instituto Votorantim, Instituto Chapada, Fundação Getúlio Vargas, Sebrae, Largo Mineradora, Suzano celulose, Itaú Social, Instituto Natura, entre otros.

En las preguntas abiertas, ante la pregunta: “¿Las prescripciones del BNCC responden a las especificidades de su práctica pedagógica en la escuela del campo? Justifique.” Nos dimos cuenta de que el conocimiento crítico sobre la realidad indica que algunos docentes implementan y están de acuerdo con lo propuesto en el BNCC, como se puede ver en el diálogo entre las propuestas del BNCC y su práctica pedagógica.<sup>11</sup>:

Sí, tomas optativas de manera paulatina, concibe y pone en práctica situaciones y procedimientos para motivar e involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, selecciona, produce, aplica y evalúa recursos didácticos y tecnológicos para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Profesora Rosa)<sup>12</sup>.

Las compatibilidades desarrolladas en estos temas del BNCC juegan un papel muy importante dentro de nuestra práctica pedagógica, ya que trabajamos las habilidades y competencias de nuestros estudiantes, buscando siempre un trabajo que aborde temas multidisciplinares. Es importante resaltar que estas acciones se aplican a partir del desarrollo de un conjunto de habilidades (Profesor Crisântemo)<sup>13</sup>.

Las declaraciones demuestran que el currículo prescrito en el BNCC se superpone con la perspectiva crítica, ya que los sujetos observan la importancia de la Base en sus prácticas pedagógicas, y la educación permanece latente como territorio de disputa entre el proyecto de sociedad obrera y el proyecto de la clase dominante. Se observa que hay una inserción de capacidades y capacidades ajustadas a lo que propugna la educación de mercado del capitalismo global resumida en el BNCC. Otro tema importante es que los encuestados (coordinadores y docentes) destacan la posibilidad de que la Base facilite el diálogo entre el conocimiento del campo y el trabajo con la realidad de los estudiantes. Esto se debe a que según la Resolución CNE/CP n° 2, de 22 de diciembre de 2017, que “Establece y orienta la implementación de la Base Curricular Común Nacional, que debe ser respetada obligatoriamente en todas las etapas y modalidades respectivas en el ámbito de la Educación Básica” (Brasil, 2017a), el 40% del currículo se encuentra en la parte diversificada y debe tener en cuenta la cultura y la realidad de la comunidad escolar. Los resultados obtenidos a través de cuestionarios abiertos permitieron observar la fuerte presencia de la epistemología de la práctica como condicionante de la educación continua, con base en la BNCC. Silva (2020) destaca que con la epistemología de la práctica, la forma de orientación para la educación continua está en el conocimiento práctico desarrollado por el docente que organiza su trabajo con la construcción de teoría sobre la práctica docente, defendida por Schön (2000) con la teoría del docente reflexivo.

---

<sup>11</sup> Los datos completos sobre estas discusiones del BNCC se encuentran en la investigación de maestría de Cláudia Batista Silva (PPGE/UESB).

<sup>12</sup> Entrevista realizada en 15 de agosto de 2024.

<sup>13</sup> Entrevista realizada en 15 de agosto de 2024.

## Consideraciones finales

Demostramos en este texto que el capitalismo globalizado, a través de los organismos internacionales, ha guiado un proyecto educativo de educación básica con una formación basada en los intereses del mercado. Estos lineamientos forman parte de la agenda global del BM, UNESCO, OCDE, etc. y reverberan en conferencias mundiales, nacionales, estatales y municipales a través de sus interlocutores de la sociedad civil. La realización de la hegemonía de este proyecto de capital se consolida a través de un plan de estudios escolar definido en el BNCC, así como de la formación inicial y continua realizada por institutos y fundaciones privadas que operan en redes estatales y municipales.

Los datos recogidos en el TIVC mostraron que la propuesta neoliberal de privatizar la educación pública está presente en las escuelas rurales, ya que predomina la planificación urbanocéntrica basada en el BNCC, con orientación de los departamentos de educación y empresarios. La formación docente aún es frágil, lo que demuestra la falta de las bases básicas de la Educación Rural, con un número considerable de profesionales que aún no cuentan con educación superior.

Con base en los análisis realizados, concluimos que las políticas y programas de formación docente apenas han cumplido con los supuestos de la Educación Rural, pues existe un desconocimiento sobre el tema. Por lo tanto, es necesario que se amplíen las luchas del Fonec y el Movimiento por la Educación del Campo, con el fin de crear estrategias de formación inicial y continua con universidades públicas y redes municipales y estatales para que los docentes puedan tener conocimientos críticos y actuar en perspectiva de la *práxis*. Es necesario realizar concursos para las zonas rurales, ya que el ejército de contratistas provoca una rotación constante de docentes en las escuelas, además de precarizar el trabajo docente. Finalmente, para que se implemente el paradigma crítico de Educación del Campo, superando el Paradigma de Educación Rural, es importante que exista autonomía y emancipación de los sujetos, lo que conducirá a una *práxis* una educación pública transformadora y más igualitaria.

## Referencias

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter. Movimientos sociales y Educación Rural en América Latina: aprendiendo de un camino. **Revista Praxis Educacional**, Victoria da Conquista, v. 13, núm. 26, pág. 22-48, septiembre/diciembre. 2017. Disponible en: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2819/3820> Acceso: 30 de julio. 2023.

BARDÍN, Lawrence. **Análisis de contenido**. Lisboa: Ediciones 70, 1995.

BRASIL. **Lineamientos Operativos para la Educación Básica en Escuelas Rurales.** Resolución CNE/CEB n°1, de 3 de abril de 2002. Brasilia, 2002.

BRASIL. **Programa de Apoyo a la Licenciatura en Educación Rural (Procampo).** 2007. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo> Acceso en: 22 mar. 2024

BRASIL. Resolución CNE/CEB n. 2/2008. Establece lineamientos, normas y principios complementarios para el desarrollo de políticas públicas de apoyo a la Educación Básica Rural. **Diario Oficial de la Unión del 28 de abril de 2008.** Brasilia: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto n° 7.352, de 4 de noviembre de 2010. Dispone por la política de educación rural y el Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria -PRONERA. A diário **Funcionario sindical del 5 de noviembre de 2020,** Poder Legislativo, Brasilia, DF, 2010.

BRASIL. Ordenanza núm. 86, de 1 de febrero de 2013. Establece el Programa Nacional de Educación Rural - PRONACAMPO. **Diario Oficial de Unión,** Brasilia, DF, 2013.

BRASIL. Ley N° 12.960, de marzo de 2014. Modifica la Ley N° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece los lineamientos y bases de la educación nacional, para incluir la exigencia de declaración de un cuerpo normativo del sistema educativo para el cierre de escuelas. del campo, indígenas y quilombolas. Publicado en **DOU el 28 de marzo de 2014.** Brasilia, 2014.

BRASIL. Ministerio de la Educación. **Resolución CNE/CP N° 2/2017.** Establece y orienta la implementación de la Base Curricular Común Nacional, de obligado cumplimiento en todas las etapas y modalidades respectivas en el ámbito de la Educación Básica. Ministerio de educación consejo nacional de educación consejo pleno. –Brasilia. 2017a. Disponible en: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE\\_MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf) Acceso: 28 dic. 2023.

BRASIL. Ministerio de la educación. **Base curricular nacional común:** La educación es la base. Brasilia, 2017b.

BRASIL. Decreto N° 11.691, de 5 de septiembre de 2023. Aprueba la Estructura Regimiento y la Mesa Demostrativa de Cargos de Comisiones y Funciones de Confianza del Ministerio de Educación y reorganiza y transforma cargos de comisiones y funciones de confianza. **Diario Oficial de Unión,** 5 de septiembre de 2023.

CALDART, Roseli Salette. Educación Rural: apuntes para un análisis de trayectoria. **Trabajar. Educación. salud,** Río de Janeiro, v.7 n°1, p 35-64, mar/jun. 2009.

COLLINS, Patricia Hill. Feminismo negro, interseccionalidad y política emancipadora. **Párrafo,** São Paulo, v. 5, núm. 1, pág. 6-17, 2017.

CRUZ, Queziane Martins. da. **Políticas públicas de educación ambiental vinculadas a la pedagogía histórico-crítica:** un análisis de las escuelas quilombolas de Bom Jesus da Lapa, Bahía. 2022. Tesis de Maestría (Máster en Educación). Programa de Pos-grado en Educación de la Universidad del Sudoeste de Bahía. Vitória da Conquista, Bahía, 2022.



FORMACAMPO. Programa de Formación de Educadores Rurales. **Relato técnico**. PROEX/UESB. 2022. Disponible en: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/noticias/relatorio-final-do-programa-formacampo-2022/> Acceso: 28 de diciembre. 2023.

FREITAS, Luis Carlos de. **Reforma de la educación corporativa**: nueva derecha, viejas ideas. São Paulo: Expresión Popular, 2018. 160 p.

FREIRE, Paulo. **Conciencia**: teoría y práctica de la liberación: una introducción al pensamiento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez y Moraes, 1980.

GATTI, Bernadete A. Análisis de políticas públicas para la educación continua en Brasil, En la última década. **Revista Brasileña de Educación**, v. 13, pág. 57-70, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos y técnicas de investigación social**. São Paulo: Atlas. 6ª edición, 2007.

HAGE, Salomão M. Transgresión del paradigma (multi)grado como referente para la construcción de escuelas públicas rurales. **Educación y Sociedad**. Campinas, v. 35, núm. 12, pág. 1165-1182, octubre. -dic., 2014. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf> Acceso: 28 de diciembre. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EDUCATIVAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados sobre la población brasileña**. 2022. Disponible: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros> Acceso: 04 de enero. 2024.

IESALC. INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Declaración. En: **Conferencia regional de educación superior para a américa latina y el caribe**, 3., Córdoba, Argentina: IESALC, 2018a. Disponible: <http://portal.conif.org.br/images/DECLARA%C3%87%C3%83O-CRES2018-EM-PORTUGU%C3%8AS.pdf>. Acceso: 10 de agosto. 2023.

KUHN, Tomás Samuel. **La estructura de las revoluciones científicas**. 9. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2006.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva.; JUNIOR, Carlos de Lira S. Política de formación docente y destrucción de fuerzas productivas: BNC-formación en debate. **Praxis Educacional**, Victoria da Conquista, v. 16, núm. 37, pág. 553-577, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6405. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405> . Acceso: 30 de agosto. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Ideología alemana**. Traducido por Rubens Enderle, Nélio Schneider y Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, Olga C. La agenda educativa global en el contexto del covid-19. **Líneas**, Florianópolis, v. 22, núm. 49, pág. 187-216, mayo/agosto. 2021. <https://doi.org/10.5965/1984723822492021187>. Acceso: 28 dic. 2023.

MÉSZÁROS, Istvan. **Filosofía, Ideología y Ciencias Sociales**. Ensayos de negación y afirmación. Traducido por Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOROSINI, Marilia Costa.; NEZ, Egeslaine; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. Organismos internacionales y perspectivas para la formación docente en el marco de la Agenda E2030\*. **Prueba: aval. en. público. Educación.**, Río de Janeiro, v.30, n.116, pág. 813-836, julio/septiembre. 2022. Disponible en:<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/88YVppZn97VvsBWdhvdzsMc/?format=pdf&lang=pt> Acceso: 28 dic. 2023.

PERRENOUD, Philippe. Formación docente en contextos sociales cambiantes: práctica reflexiva y participación crítica. *Revista Brasileña de Educación*, Belo Horizonte, n. 12, 1999, pág. 5-19.

RAFESTIN, Claude. **Por una geografía del poder**. SP: ed. Ática, 1980.

SANTOS, Arlete Ramos ; SOUZA, Maria Antônia. Formación docente en perspectiva de la educación del campo y el confronto con la educación rural. In.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808.

SANTOS, Arlete Ramos dos.; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexiones sobre las políticas educativas para el campo brasileño**. Editora Edufba: Salvador-BA. 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalización de la pesquisa el producción del conocimiento sobre educación del campo el área de la educación em la región Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponible em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689> . Acesso em: 12 ago. 2023.

SCHÖN, Donald. **Educar al profesional reflexivo: Un nuevo diseño para la enseñanza y el aprendizaje**. Trans. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256p.

SILVA, Jansen F; MAINAR, Alcione Alves de la Silva; SILVA, Felipe Gervásio Pinto de la; SILVA, Jéssica Lucília Monteiro de la. Paradigmas de la educación rural: una mirada desde los estudios poscoloniales latinoamericanos. **Revista Reflexión y Acción**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, julio/diciembre de 2014. Disponible:<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5100> Acceso: 24 de julio. 2020.

SILVA. Cláudia Batista. **Políticas públicas para la formación continua de docentes rurales en el ámbito del Plan de Acción Articulado (PAR): una reflexión sobre las contradicciones de la Base Curricular Común Nacional (BNCC)**. 2020. Tesis de Maestría (Máster en Educación). Programa de Pos-grado en Educación de la Universidad del Sudoeste de Bahía. Vitória da Conquista, Bahía, 2020.

SILVA, Sandra Mara del C. **Cierre de escuelas rurales en municipios de Bahía: estudio de caso de los territorios identitarios del suroeste de Bahía, medio suroeste y medio Río de Contas**. 2021. Tesis de Maestría (Máster en Educación). Programa de Pos-grado en Educación de la Universidad del Sudoeste de Bahía. Vitória da Conquista, Bahía, 2021.

SILVA, Kátia Pinheiro Cordeiro C. da. **Epistemología de la praxis en la formación docente**: Perspectiva Crítico-Emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SOARES, Jamile de Souza. **Avances y desafíos en Educación Rural con la implementación del Plan de Acción Articulado (PAR) en el Territorio Productivo del Sertão – Ba**. Tesis de maestría. PPGEd/UESB. 153 y sigs. 2022. Disponible en: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/04/JAMILE-DE-SOUZA-SOARES.pdf> Acceso: 22 de marzo. 2024

SOCORRO, Paulina Ellena Villasmil; RUÍZ, Samuel Hilcías Carvajal; SANTOS, Arlete Ramos de los; 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. Educación en revista*. vol. 35e196116. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698196116>. Acceso: 28 de diciembre de 2023.

TITTON, Mauro. BNCC Y BNC-formación: consecuencias en la formación docente de escuelas rurales. *Mapa vial*, [S. l.], v. 47, p. e29548, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.29548. Disponible: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29548> . Consultado el: 28 de diciembre. 2023.

UNESCO. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Informe de seguimiento mundial de la EPT**. Brasilia: UNESCO, 2015. Disponible: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_por/PDF/232565por.pdf.mu](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por/PDF/232565por.pdf.mu) [ti](#) . Acceso: 15 de abril. 2020.

WANT, Anna C., SCHELLINGS, Gonny L. M. y Mommers, J. Profesores experimentados que se ocupan de cuestiones educativas: una perspectiva profesional. **Docentes y Docencia: Teoría y Práctica**, v.24, n.7. 802-824. 2018. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1481024> Acceso: 28 de diciembre de 2023.

## PERFILES DE LOS AUTORES

**Arlete Ramos dos Santos** - Postdoctorado en Educación y Movimientos Sociales (UNESP), Doctorado en Educación (FAE/UFMG), Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía (UESB) y del Programa de Maestría en Educación Profesional en Educación Básica de la Universidad Estatal de Santa Cruz (UESC). Coordinadora del Grupo de Estudios e Investigaciones Movimientos Sociales, Diversidad y Educación del Campo y la Ciudad (GPEMDECC/CNPq), Coordinadora de la Red Latinoamericana de Educación del Campo - Movimientos Sociales (REDE PECC-MS) y Coordinadora del Programa Formacampo. Becaria de Productividad en el CNPQ Nivel 2. Contribuciones de autoría: conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, redacción de parte del texto y revisión.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

**Igor Tairone Ramos dos Santos** - Doctorando en Educación, con enfoque en Plataformización Educativa y Currículo Escolar (Tecnología Digital) por la UFBA; Maestría en Educación, con enfoque en Tecnología Educativa y Evaluación, por la UESB; Traductor/Profesor (Inglés y Español); Intérprete de LIBRAS. Contribuciones de autoría: traducción al inglés y español, redacción de parte del texto, formateo y edición.

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

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

Arlete Ramos dos Santos • Igor Tairone Ramos dos Santos

**Como hacer la referencia:**

SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. La BNCC y la formación de profesores del campo en el territorio de identidad Velho Chico en Bahía. **Revista Práxis Educativa**, v. 20, n. 51, e14650. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14650